ISSN-1302-5600

MİLLÎ EĞİTİM

Yaz Summer **2020** • **Yıl** Year **49** • **Sayı** Number **227**

Üç Ayda Bir Yayımlanır. Hakemli Bir Dergidir.
Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *İsmail ÇOLAK*
General Publishing Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Publishing Director *Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı*
Editorial Board *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Baş Editör *Hakkı USLU*
Editor in Chief

Editörler *Köksal DOĞAN*
Editors *Nurcan ŞEN*

Ön İnceleme Komisyonu *Hikmet AZER*
Pre-evalution Board *Hakkı USLU*
Köksal DOĞAN
Çetin ELMAS

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Sekreterya *Çetin ELMAS*
Secretariat

Dizgi/Kapak Tasarım *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition/Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *7317*
Publications of Ministry of National Education
Süreli Yayınlar Dizisi *344*
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 700 adet basılmıştır.
The journal was printed as 700 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri / *Guest Advisory Board*

Prof. Dr. Ahmet IŞIK	*Kırıkkale Üniversitesi*
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi*
Prof. Dr. Erol DURAN	*Uşak Üniversitesi*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	*Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Gülay EKİCİ	*Ankara Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. İsmihan ARTAN	*Ankara Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR	*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	*İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	*Kırıkkale Üniversitesi*
Prof. Dr. Neslihan AVCI	*Ankara Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Özgür KÜLCÜ	*Ankara Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Pınar GİRMEN	*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	*Antalya Akdeniz Üniversitesi*
Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	*Sakarya Üniversitesi*
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU	*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi*
Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU	*Bingöl Üniversitesi*
Doç. Dr. Dilek ÖZTAŞ	*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*
Doç. Dr. Elif ALADAĞ	*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi*
Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT	*Mersin Üniversitesi*
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN	*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*
Doç. Dr. Hakan ACAR	*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi*
Doç. Dr. Hakan TURGUT	*Başkent Üniversitesi*
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*
Doç. Dr. İsmail TOKMAK	*Başkent Üniversitesi*
Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ	*Gaziantep Üniversitesi*
Doç. Dr. Lütfi İNCİKABI	*Kastamonu Üniversitesi*
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR	*İzmir Demokrasi Üniversitesi*
Doç. Dr. Nevzat ÖZEL	*Ankara Üniversitesi*
Doç. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU	*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Doç. Dr. Özlem TAGAY	*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
Doç. Dr. Sezgin DEMİR	*Elazığ Fırat Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet SİMSAR	*Kilis 7 Aralık Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Arzu ÇEVİK	*Bartın Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR	*Ankara Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Didem ÇETİN	*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Ebru UZUNKOL	*Sakarya Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Halil UZUN	*Kilis 7 Aralık Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Hikmet VURGUN	*Manisa Celal Bayar Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet ÖZDEN	*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Murat OKUR	*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Nesip DEMİRBİLEK	*Bingöl Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Şenay BAŞ	*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*

Millî Eğitim dergisi **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin** *Türkçe veri tabanı ile Uluslararası* **SCOPUS***'da,* **UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)***'da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri
Elementary School Teachers' Perceptions About Out-Of-School Environments and Applications In Life Studies Course
Araştırma Makalesi
Mustafa ÜREY, Selahattin KAYMAKCI • 7

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları ve Bu Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri
Preservice Teachers' Perceptions of 21st Century Skills Competence and Their Views On Gaining These Skills
Araştırma Makalesi
Pınar ERTEN • 33

Eğitim Yolu ile Romanların Sosyal İçerilmesinin Desteklenmesi: Siroma Projesi Örneği
Supporting Social Inclusion of Roma People Through Education: As An Example of Siroma Project
Araştırma Makalesi
Mustafa Cem BABADOĞAN, Gökhan ATİK, Müge ŞEN, Tuncay ERGENE • 65

Dijital Bilgi Kaynakları ve Ortamlarının Üniversite Öğrencilerinin Okuma Davranışlarına Etkileri
The Effects Of Digital Information Sources and Media On The Reading Behavior Of University Students
Araştırma Makalesi
Hüseyin ODABAŞ, Zuhal Yonca ODABAŞ, Kasım BİNİCİ • 89

E-Portfolyo Oluşturmanın Öğrencinin Akademik Öz Düzenleme Becerisine Etkisi
The Effect Of E-Portfolio Creation On The Academic Self-Regulatory Skill
Araştırma Makalesi
Ergün AKGÜN, Cansu ŞAHİN KÖLEMEN • 117

Tasarım ve Beceri Atölyelerine Yönelik Uygulamalar - Almanya Örneği
Applications For Design and Skill Laboratories - Example Of Germany
Araştırma Makalesi
Zehra ÖZTÜRK • 141

Oyun Temelli Fen Öğrenme Yaşantılarının Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Öğrenme Sürecine Etkileri
The Effects Of Game Based Science Learning Experiences On Academic Achievement, Retention, Attitudes and Learning Process
Araştırma Makalesi
Cihad ŞENTÜRK • 159

İlkokul Öğrencilerinin Serbest Hikâye Yazma Uygulamalarında Hikâye Unsurlarını Kullanma Durumlarının Belirlenmesi
Determination Of Primary School Students' Usage Of Story Elements In Free Story Writing Practices
Araştırma Makalesi
Erol DURAN, Tufan BİTİR • 195

Ortaokul Öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Becerileri
Spatial Thinking Skills Of Secondary School Students
Araştırma Makalesi
Hasan GÖNÜLAÇAR, Mustafa ÖZTÜRK • 215

Sosyal Bilgiler Dersinde Müze Eğitimi Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi
The Effect Of Museum Education Applications On Students In Social Studies Course
Araştırma Makalesi
Şule EGÜZ • 217

Kent Merkezi ve Kırsalda Yaşayan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelemesi
Analysis Of Social Problem Solving Skills Of Preschool Children Living In Urban and Rural Areas
Araştırma Makalesi
Birsen BASUN, Şule ERDEN • 271

Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Matematik Becerileri Değerlendirme Aracı (MATBED): Geliştirme Çalışması
A Study For Developing The Test Of Early Mathematic Skills Of Kindergarten Children
Araştırma Makalesi
Abuzer DALGA, İsa Birkan GÜLDENOĞLU, Tevhide KARGIN • 289

Anaokuluna Devam Eden Suriyeli Çocukların Sosyal Becerilerinin Psikometrik Özelliklerine Göre İncelenmesi
Research On Social Skills Of Syrian Refugee Children Continuing Preschool According To Psychometric Features
Araştırma Makalesi
Emine Sena GÜLLÜCE, Gülden UYANIK • 315

Öğretmen Andının Öğretmenlik Mesleki Değerlerinin Kazandırılmasına Katkısı
Contribution Of Teacher Oath To Teaching Professional Values
Araştırma Makalesi
Burhanettin DÖNMEZ, Ramazan ÖZKUL • 345

Disgrafili Öğrencilerin Yazma Hatalarının İncelenmesi
Investigation Of Writing Mistakes Of Students With Dysgraphia
Araştırma Makalesi
Murat BAŞAR, Gizem Beyza ALKAN • 371

Okul Yöneticilerinin İletişim Stili, Öğretmenlerin Zorunlu Vatandaşlık Davranışı Algısını Etkiler mi?
Does The Communication Style Of Schools' Managers Influence The Perception Of Compulsory Citizenship Behavior Of Teachers?
Araştırma Makalesi
Ali GÜRSOY, Kemal KÖKSAL • 389

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma
A Research On The Determination Of The Leadership Behavior Of School Managers
Araştırma Makalesi
Meryem MIZRAK KARCI • 405

Türkçe Öğretiminde Web Uygulamaları ve Mobil Uygulamalar ile Bunların Öğretmenlerce Bilinirliği
Use Of Web and Mobile Applications In Turkish Teaching and Awareness Of The Teachers About It
Araştırma Makalesi
Mustafa TENEKECİ • 429

Detraining: Covid-19 ve Üst Düzey Performans
Detraining: Covid-19 and Elite Performance
Derleme Makalesi
Mustafa GELEN, Serdar ELER, Nebahat ELER • 447

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
Publication Principles Of The Journal Of National Education **• 465**

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (7-32)

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KULLANILAN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI VE UYGULAMALARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa ÜREY[1], Selahattin KAYMAKCI[2]

1 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, murey01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7753-7936.

2 Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kaymakci37@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-5905-9902.

Geliş Tarihi: 19.12.2020 **Kabul Tarihi:** 21.05.2020

Öz: Türk Eğitim Sisteminde hayat bilgisi dersi ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulmaktadır. Birey, toplum ve doğa ekseninde yapılandırılan dersin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı, hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamlarda gerçekleştirilen uygulama faaliyetleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nicel metodoloji kapsamında alan taraması yöntemi kullanılmıştır. 2017-2108 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilen çalışmaya ülke genelinden toplam 312 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Öğretmen Görüş Anketi (ODÖGA)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde açık uçlu sorular için içerik analizi kullanılırken, kapalı uçlu sorular için betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının bilgi, beceri ve duyuşsal boyutlarda eğitim-öğretim faaliyetlerine etkide bulunduğu tespit edilmiş, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmamalarında öğretmen, öğrenci, yönetim, veli ve yerel kaynaklı nedenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamı olarak en çok doğa eğitimi etkinliği yaptırdığı, bu kapsamda doğayı koruma becerisine ve doğal çevreye duyarlılık değerine odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, hayat bilgisi, okul dışı öğrenme ortamı.

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENTS AND APPLICATIONS IN LIFE STUDIES COURSE

Abstract:

In Turkish Educational System, life studies is taught in the 1st, 2nd and 3rd grades of elementary schools. Out-of-school learning environments play an important role in the teaching of this course, organized on the basis of individual, society and nature. The aim of this study is to elicit elementary school teachers' perceptions about the out-of-school learning environments and their applications used in the life studies course. This study used descriptive research in the context of quantitative methodology. In the spring semester of 2017-2018 academic year, the study was conducted with 312 elementary school teachers from across the country. "Elementary School Teacher Perceptions Questionnaire for Out-of-School Environments" was used as a data collection tool, developed by researchers. About analyzing the data, content analysis was used for open-ended questions while descriptive analysis was used for closed-ended questions. The results showed that the majority of teachers use out-of-school environments in the life studies courses. They stated that out-of-school learning environments have an impact on the knowledge, skills and affective dimensions of educational activities. Also they pointed out that due to the student, management, parent and local oriented causes, they can not use out-of-school environments efficiently in their courses. Besides, the results revealed that majority of teachers mostly use nature education as an out-of-school environment, and they focus on the skill of nature's protection and the value of environmental awareness.

Key Words: Elementary school teacher, life studies, out-of-school learning environment.

Giriş

Ivan Illich "Okulsuz Toplum" adlı eserinde okulu; öğrenmenin öğretme eylemiyle belirdiği, doğruluğu önceden kabul edilmiş bir önerme ile yapılandırılmış bir kurum olarak tanımlamakta, öğrencilerin edindikleri bilgilerin çoğunluğunun okul dışında olduğuna dikkat çekmekte ve en iyi nasıl yaşanacağının okul dışında öğrenilebileceğine vurgu yapmaktadır (Illich, 2006). Benzer şekilde John Taylor Gatto "Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı" adlı eserinde okulun eğitimdeki önemsizliğini açıklamakta, eğitimin hiçbir zaman ders bilgisiyle sınırlı olmadığını, olay ve nesnelerin zengin bağlamlarıyla okul dışında daha kolay öğrenilebildiğini söylemektedir (Gatto, 2018). Hiç kuşkusuz her iki yazar da eserlerinin genelinde okula karşı çıkmakta, okulun eğitim sistemi içerisinden çıkartılmasını istemektedir, ancak her ikisinde de ortak vurgu okul dışında öğretimin yapılabileceği yönündedir. Bu durum okul dışı öğretimin ne olduğu sorusunu akla getirmektedir.

En genel anlamıyla okul dışı öğretim, okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitim faaliyetleridir. Okul dışı öğretim okul binası dışındaki kişi, alan, kurum ve kaynakları kapsar. Okul dışı öğretimin eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretim programı kazanımları doğrultusunda yapılması esastır. Okul dışı öğretimin planlı ve programlı öğrenme yaşantılarını içermesi gerekir. Okul dışı öğretim öğrencilerin bireysel deneyimlerine dayanır. Okul dışı öğretimde öğretmen-öğrenci ilişkisi hiyerarşik değildir (Şimşek ve Kaymakcı, 2015).

Okul dışı öğretimin temel amacı, ilgili dersin öğretim programında verilen kazanım veya kazanımlar doğrultusunda okul dışında yapılacak etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini sağlamaktır (Binbaşıoğlu, 2000). Bu bağlamda okul dışı öğretimin genişletme, içerik ve öğretim yöntemleri olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır. Genişletme boyutu; öğretim programında verilen kazanımın etkinliklerinin okul dışına taşınarak genişletilmesi esasına dayanmakta iken, içerik boyutu okul dışı çevreyi konu edinmektedir. Öğretim yöntemleri ise okul dışı öğretim esnasında kullanılması gereken öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile eğitim teknolojilerini kapsamaktadır (Bunting, 2006; akt. Karademir, 2013).

Okul dışı öğretim her derste rahatlıkla yapılabilecek etkinlikler bütünüdür. İlkokul düzeyinde özellikle Serbest Etkinlik Çalışmaları dersi kapsamın-

da kullanılabileceği gibi fen bilgisi (Bostan Sarıoğlan, Küçüköze, 2017; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Ürey ve Çepni, 2015; Ürey, 2019), matematik (Ürey, Çepni, Köğce ve Yıldız, 2013), sosyal bilgiler (Topçu, 2017; Ürey, Çepni ve Kaymakcı, 2015) ve hayat bilgisi (Demir, 2007) gibi pek çok dersin içeriğinde okul dışı öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir. Bu dersler içerisinde ilkokul 1-3. sınıflarda okutulan, çocuğu yaşamsal bilgi, beceri ve değerlerle donatarak iyi birey ve iyi vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaç edinen, çocuğu merkeze alarak içeriğini toplu öğretim anlayışıyla sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden oluşturan hayat bilgisi dersi (Kaymakcı, 2014) oldukça önemli bir değere sahiptir. Hayat bilgisi doğası gereği yaşamda var olan her şeyi içeriğine alabilmekte, doğal, beşeri ve sosyal bilimlerle ilgili ilke ve becerilerle çeşitli konu alanlarını bünyesinde barındırabilmektedir (Akınoğlu, 2005). Bu durum hayat bilgisi dersini okul dışı öğretim faaliyetleri için ideal derslerden biri haline getirmektedir.

Hayat bilgisi dersi ile okul dışı öğretim arasındaki ilişkiyi dersin öğretim programlarında görmek mümkündür. 1998 yılında yayımlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında okul dışı öğretim gezi gözlem çerçevesinde ele alınmıştır. Programın uygulanmasına ilişkin açıklamalar kısmında "Dersin işlenişinde video, kamera, tepegöz gibi araç-gereçler kullanılmalıdır. Öğrencinin görerek, işiterek öğrenmesini sağlayıcı materyallerden yararlanılmalıdır. Gezi ve gözleme ağırlık verilmelidir." şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 1998).

2005 yılında uygulamaya konulan ve 2009 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında okul dışı öğretime yönelik yönlendirmeler yapılmıştır. Öğretim programı içerisinde doğrudan okul dışı öğretime yönelik bilgilendirme yapılmamış, her üç sınıf düzeyinde de ünite şemalarının altında " " sembolü ile "okul dışı etkinlikler" ve " " sembolü ile "inceleme gezileri" şeklinde etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Örneğin ilköğretim 1. sınıfta "Okul Heyecanım" temasında bulunan A.1.36. (Okula geliş ve gidişlerde karşıdan karşıya geçerken güvenli yerleri kullanır) ve A.1.37. (Okula geliş ve gidişleri sırasında karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini araştırır) kazanımlarını işlerken öğretmenlere "Güvenli Yollardan Yürürüm" etkinliğini yapmaları tavsiye edilmiştir. Bu çerçevede trafik akışının ve taşıt türlerinin gözlemlenebileceği bir okul dışı gezi düzenlenmesi, öğretmen rehberliğinde güvenli yerlerden karşıdan karşıya geçilmesi istenmiştir. Sınıfta da konuyla ilgili kısa filmler izlettirilmesi okula

geliş ve gidişlerde karşılaşılan insanlarla nasıl etkileşimde bulunulacağı hakkında konuşulması söylenmiştir. Aynı sınıf düzeyinde bulunan "Benim Eşsiz Yuvam" temasında bulunan B.1.3. (Canlıların nasıl beslendiklerini araştırır) kazanımını işlerken öğretmenlere "Ali Baba'nın Çiftliği" etkinliğini yapmaları tavsiye edilmiştir. Öğretmenlerden çocuk şarkısı dinletilerek öğrencilere şarkıda geçen hayvanların seslerinin ve beslenmelerinin fark ettirilmesi, bitkiler ve hayvanlar âlemi ile ilgili film seyredilmesi veya doğa gezisi yapılması istenmiştir (MEB, 2009).

2015 yılında yayımlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da okul dışı öğretim üzerinde durulmuştur. Programın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar bölümünde şu ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2015): "Öğretim programı uygulanırken öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar yapmaları gerekmektedir. Öğretmen, sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirirken yakın çevreye geziler düzenlemeli ve bu gezilerde önceden planlanan etkinlikleri yaptırmalıdır. Bu bağlamda öğretmen okul ve yaşam arasındaki bağlantıyı sağlamaya özen göstermelidir."

2018 yılında uygulamaya konulan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da okul dışı öğretime yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur. Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında öğretmenlerden dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen göstermeleri istenmiştir. Buna ilaveten özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamaları önemsemeleri önerilmiştir. Önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alarak gerçekleştirmeleri hususu ifade edilmiştir (MEB, 2018).

İlgili literatür tarandığında hayat bilgisi dersinde okul dışı öğretimin kullanımını içeren birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir:

Kılıç (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi, "Dün, Bugün, Yarın" temasında sözlü tarih ve gezilere dayalı yerel tarih etkinliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin duygu ve düşünceleri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda her iki etkinlikte de birtakım zorluklar yaşamış olmalarına rağmen öğrencilerin bu yöntemlere olumlu düşünceye sahip oldukları, özellikle gezilere dayalı yerel tarih etkinliklerini daha çok sevdikleri

tespit edilmiştir. Öğretmenlerin de bu tür etkinliklere yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları ancak zaman yetersizliği, maddi imkânsızlıklar ve öğretim programının yoğunluğu gibi gerekçelerle derslerinde uygulayamadıkları belirlenmiştir.

Akdeniz ve Kaymakcı (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 1. sınıf hayat bilgisi dersinde müzelerin nasıl kullanılabileceğine yönelik bir bakış açısı geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin müzede yaptıkları eğitimi olumlu buldukları tespit edilmiştir.

Tosun (2015) tarafından yapılan çalışmada hayat bilgisinde gerçekleştirilen müze uygulamaları öğretmen ve öğrenci görüşleri ile bu uygulamalar için yapılmış etkinlikler açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin müzede eğitimi ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler ise müzede eğitime yönelik genellikle olumlu görüş beyan etmişlerdir.

Birinci (2013) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik olarak doğa eğitimi etkinliklerinin geliştirilmiş ve öğrencilerin doğa algılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerinin arttığı ve etkinliklere yönelik olumlu düşüncelerinin olduğu belirlenmiştir.

Giritli (2012) tarafından yapılan çalışmada Kuzey Kıbrıs'ta müze eğitim çalışmaları değerlendirilmiş, bu kapsamda hayat bilgisi dersi öğretim programında müze eğitimine yer verilme durumu incelenmiştir. Çalışma sonucunda Kuzey Kıbrıs'ta müze eğitiminin tam olarak yerleşmediği belirlenmiş, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında müze eğitiminin gerek kavram gerekse etkinlik bazında yer aldığı tespit edilmiştir.

Bahçe (2010) tarafından yapılan çalışmada hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin değerlerin kazandırılma sürecinde okul dışı öğretim ortamlarından da yararlandıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Demir (2007) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde okul dışı öğretim (gözlem gezisi yöntemini) uygulama durumları araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bu yöntemi yeterince kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Ceran (2005) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde karşılaştıkları güçlükler araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarından bir olarak öğretmenlerin okul dışı öğretim yapamamaktan şikâyet ettikleri belirlenmiştir.

Ersoy (2002) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde "biyolojik çeşitlilik ve erozyon" konularının anlamlı öğrenme kuramına dayalı olarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma sürecinde okul dışı öğretim faaliyeti de yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Bektaş (2001) tarafından yapılan çalışmanın bir bölümünde sınıf öğretmenlerinin derslerine kullandıkları yöntem, teknik ve materyaller incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin okul dışı öğretimden (gözlem gezisi) yeterince yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Hayat bilgisi dersi ve okul dışı öğretim konusunu ele alan bu çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde çalışmaların; okul dışı öğretim türüne dayalı etkinlikler (sözlü tarih, yerel tarih, müze ve doğa eğitimi), okul dışı öğretimin değer kazandırmaya, akademik başarıya ve tutuma etkisi, okul dışı öğretime yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerine yönelik yapılan çalışmaların daha çok etkinliklerin değerlendirilmesi ile dersin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknik boyutunda yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Bu bağlamda çalışmaların öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğretime yönelik görüşlerini bütüncül bir şekilde ele almaktan uzak olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışmayla alanda bulunan eksiklik giderilecek, mevcut öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğretimi uygulama durumlarına yönelik veri elde edilecek, sonraki çalışmalara esin kaynağı olması beklenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarını ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumları nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nicel metodoloji kapsamında tarama yöntemlerinden biri olan, olguları ve olayları doğal koşullarında inceleyen alan taraması kullanılmıştır. Alan taraması yöntemi, evren hakkında genel bir kanıya ulaşmak için evrenin tümü veya ondan alınan bir örneklem grubu ile yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2008). Araştırılmak istenen olayın veya problemin geçmişteki ve günümüzdeki durumunu ortaya koyması, olduğu şekliyle açıklamaya fırsat vermesi, geleceğe yönelik olarak ne yapılması gerektiğine ilişkin veri ortaya koyması (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Çepni, 2012) ve amaca uygunluğu gibi nedenlerle çalışmada alan taraması yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye genelinde resmi kurumlarda (ilkokullarda) görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunda ise ülkemizin farklı bölgeleri ve şehirlerinde görev yapan (81 ilin tamamı) sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde zaman, işgücü ve maliyet kaybını önlemesi ile ulaşılabilir bir katılımcı grubundan veri toplama fırsat tanıması gibi özellikleri nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemiyle zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi ön görülmüştür (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bu kapsamda, 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen öğretim programlarının eğitici eğitimine katılan sınıf öğretmenleri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya ülke genelinden toplam 312 sınıf öğretmeni katılmış olup, öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	123	39
Erkek	189	61
Toplam	**312**	**100**

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %61'i (189 kişi) erkek, %39'u (123 kişi) ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına İlişkin Bilgiler

Mezuniyet Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	243	78
Yüksek Lisans	58	19
Doktora	11	4
Toplam	**312**	**100**

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Verilerden, öğretmenlerin %78'inin (243 kişi) lisans, %19'unun (58 kişi) yüksek lisans ve %4'ünün (11 kişi) ise doktora mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler

Mesleki Deneyim	Frekans (f)	Yüzde (%)
1–5 Yıl	28	9
6–10 Yıl	93	30
11–15 Yıl	113	36
16–20 Yıl	63	20
21 Yıl ve Üzeri	15	5
Toplam	**312**	**100**

Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te açıklanmıştır. Buna göre, öğretmenlerden %36'sının (113 kişi) 11-15 yıl, %30'unun (93 kişi) 6-10 yıl, %20'sinin (63 kişi) 16-20 yıl, %9'unun (28 kişi) 1-5 yıl ve

%5'inin (15 kişi) ise 21 yıl ve üzerinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler

Eğitim Alma Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	35	11
Hayır	277	89
Toplam	**312**	**100**

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının nasıl kullanılacağına yönelik olarak eğitim alma durumları gösterilmiştir. Verilerden, öğretmenlerin %89'unun (277 kişi) eğitim almadığı, %11'inin ise (35 kişi) eğitim aldığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Çalışmada veri toplama aracı olarak anketten yararlanılmıştır. Eğitim araştırmalarında anket, herhangi bir konuyla ilgili olarak önceden belirlenmiş hipotezler veya sorular doğrultusunda katılımcılara sorular yöneltmek suretiyle gerçekleştirilen sistemli veri toplama aracıdır (Balcı, 2001). Farklı soru türleri sormaya fırsat tanıması, kişilerin fikirleri, tutum ve davranışları, beklentileri gibi konular hakkında bilgi vermesi, geniş örneklem gruplarına uygulanabilmesi, ekonomik olması ve okuyuculara yeterli düşünme fırsatı vermesi gibi nedenlerle çalışmada anket kullanılmıştır (Ekiz, 2003; Kuş, 2003).

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Öğretmen Görüş Anketi (ODÖGA)" kullanılmıştır. ODÖGA, iki bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki deneyim ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ders/kurs/seminer/hizmet içi eğitim vb. alıp almama durumlarının sorgulandığı 4 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanıp kullanmama durumlarının gerekçeleriyle birlikte sorgulandığı, hangi ortamların kullanıldığı, bu ortamların kullanım amacının ne olduğu, faydaları, sınırlılıkları, beceri ve değerler açısından öğrenci üzerindeki etkileri ve önerilerin sorgulandığı 9 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde yer alan soruların oluşturulmasında, öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Sonrasında İlkokul Hayat Bilgisi

Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve okul dışı öğrenme ortamları konusunda ders/kurs/seminer veya hizmet içi eğitim almış 5 sınıf öğretmeni ile informal mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemeler ve öğretmen görüşleri doğrultusunda sorular ve soruların olası cevapları belirlenmiştir. Elde edilen bu olası cevaplar anket maddelerine dönüştürülerek, öğretmenler için cevaplaması daha kolay olan kapalı uçlu bir anket formu geliştirilmiştir.

ODÖGA, hayat bilgisi ve okul dışı öğrenme ortamları alanında uzman 4 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanıp kullanmama durumunun sorgulandığı soru değiştirilerek gerekçelerinin de ortaya konabileceği kısmen açık uçlu bir soru haline dönüştürülmüştür. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları konusunda sınıf öğretmenlerinin önerilerinin alındığı açık uçlu bir soru eklenerek ODÖGA'ya son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından 2017-2108 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Veri toplama süreci çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin bir arada olduğu ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Anketin uygulama süreci yaklaşık 30 dakika olarak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde öğretmenlere yapılan çalışmanın bilimsel bir çalışma olduğu, elde edilen verilerin tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve katılımcıların kimliklerinin açıklanmayacağı hatırlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Anket verilerinin analizinde, iki tür yaklaşım izlenmiştir. Bu bağlamda açık ve kapalı uçlu sorular ayrı ayrı analiz edilmiştir:

Açık uçlu soruların analizinde, verileri birbirine benzeyen belirli temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekle dönüştürmesi ve temel amacının toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olması gibi nedenlerle (Yıldırım ve Şimşek, 2005) içerik analizi kullanılmıştır. Sorular her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve ortak kodlar dikkate alınarak temalandırılmıştır. Ortaya çıkan temalar için, her bir temaya ait kodların frekans ortalamaları alınarak (toplam frekans sayısı / kod sayısı) öğretmenlerin daha çok hangi tema üzerine yoğunlaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Veri analizinin güvenirliği üçgenleme

yöntemiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda ayrı ayrı yapılan analizler arasındaki uyuşum yüzdesi (Miles ve Huberman, 1994) %85 olarak hesaplanmış, ortak olan veriler bulguların yazımında esas alınmıştır. Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak ifade edilmiştir.

Kapalı uçlu soruların analizinde alan taraması modelinde ve anketlerin analizinde sıklıkla kullanılan betimsel analiz (Karasar, 2008) kullanılmıştır. Bu kapsamda anket sorularından ulaşılan veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Çalışmada verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

Birinci Alt Problemden Elde Edilen Bulgular:

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarını kullanıp kullanmama durumları demografik özellikleri dikkate alınarak incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanma Durumları

ODÖ Ortamı Kullanma Durumu *Cinsiyet* K E			**Demografik Özellikler**											
			Öğrenim Durumu			*Mesleki Deneyim (Yıl)*					*Eğitim Alma Durumu*			
			L	YL	D	1-5	6-10	11-15	16-20	21<	Evet	Hayır		
Evet	*f*	215	152	52	152	52	11	9	55	98	43	10	35	180
	%	69	63	90	63	90	100	32	59	87	68	67	100	65
Hayır	*f*	97	91	6	91	6	---	19	38	15	20	5	---	97
	%	31	37	10	37	10	---	68	41	13	32	33	---	35

(ODÖ: Okul Dışı Öğrenme, K: Kadın, E: Erkek, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, D: Doktora)

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %69'unun hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarını kullandığı, %31'inin ise kullanmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan erkeklerin %66'sı okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken, kadınların %74'ü kullanmaktadır.

Mesleki deneyimler açısından tablo incelendiğinde ise 11-15 yıllık öğretmenlerin %87'sinin, 16-20 yıllık öğretmenlerin %68'inin, 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin %67'sinin, 6-10 yıllık öğretmenlerin %59'unun ve 1-5 yıllık öğretmenlerin %32'sinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden doktora düzeyinde olanların tamamı (%100) okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken, yüksek lisans düzeyinde olanların %90'ı ve lisans düzeyinde olanların %63'ü okul dışı öğrenme ortamını kullanmaktadırlar. Hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarını kullanan ve bu alanda daha önce eğitim almış olan öğretmenlerin tamamı (%100) okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını ifade ederlerken, bu alanda eğitim almamış olan sınıf öğretmenlerinin %65'i okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını ifade etmektedirler.

İkinci Alt Problemden Elde Edilen Bulgular:

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri incelenerek aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

Tablo 6. Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanan Sınıf Öğretmenlerinin Gerekçeleri

Boyutlar	Gerekçe	f	%	$f_{ort.}$
Bilgi Boyutu	Gerçek yaşam ile bilimsel bilgi arasındaki bağı güçlendirmesi	188	87	118,4
	Yerinde öğrenme imkânı sunması	149	69	
	Mekân değişiminin öğrenmeyi daha güçlü hale getirmesi	141	66	
	Yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunması	120	56	
	Anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi güçlendirmesi	103	48	
	Soyut kavramları somutlaştırması	98	46	
	Birden fazla duyuya hitap ederek öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi	87	40	
	Disiplinler arası ilişki kurarak öğrenmeyi daha güçlü hale getirmesi	61	28	

Beceri Boyutu	Araştırma, inceleme, keşfetme ve sorgulama fırsatı sunması	192	89	121,7
	Gözlem becerisi geliştirmesi	148	69	
	Mekân algısını geliştirmesi	131	61	
	İletişim becerisini geliştirmesi	121	56	
	Organizasyon ve planlama becerisini geliştirme imkânı sunması	117	54	
	Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sunması	108	50	
	Problem çözme becerisini kullanmak zorunda kalması	101	47	
	İlk elden deneyimler sunması nedeniyle sorgulayarak eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye imkân sunması	100	47	
	Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin yüksek olması	78	36	
Duyuşsal Boyut	Öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve zekâ alanlarını fark etme imkânı vermesi	167	78	117,0
	Yaşadığı dünyadaki problemlerin farkına varmasını sağlaması	166	77	
	Kurallara uymanın gerekliliğini hissettirmesi	151	70	
	Merak duygusunu sürekli kılması	139	65	
	Hep birlikte, dayanışma içinde, paylaşarak yardımlaşmaya olanak tanıması ve "biz" duygusunu geliştirmesi	125	58	
	Sosyalleşmeyi artırması	123	57	
	Doğayı tanıma ve insan-doğa ilişkisini fark etme imkânı sunması	117	54	
	Motivasyonu artırması	104	48	
	Derse karşı olumlu tutumun gelişmesine yardımcı olması	91	42	
	Özgüveni geliştirmesi	88	41	
	Milli, manevi ve kültürel mirasın tanınmasına yardımcı olması	81	38	
	Öğrencinin problemin içine girerek hissetmesine yardımcı olması	52	24	

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını bilgi, beceri ve duyuşsal boyutlarda kullandıkları görülmektedir. Bu boyutlardaki kod frekanslarına ait ortalamalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin başta beceri boyutu ($f_{ort.}$=121,7) olmak üzere, sırasıyla

bilgi ($f_{ort.}$=118,4) ve duyuşsal ($f_{ort.}$=117,0) boyutlara ait kodlara odaklandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, beceri boyutunda daha çok "araştırma, inceleme, keşfetme ve sorgulama fırsatı sunması (%89)", "gözlem becerisi geliştirmesi (%69)" ve "mekân algısı geliştirmesi (%61) nedeniyle okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken; bilgi boyutunda ise daha çok "gerçek yaşam ile bilimsel bilgi arasındaki bağı güçlendirmesi (%87)", "yerinde öğrenme imkânı sunması (%69)" ve" mekân değişimi ile öğrenmeyi daha güçlü hale getirmesi (%66)" nedeniyle okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını ifade etmektedirler. Duyuşsal boyutta ise daha çok "öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve zekâ alanlarını fark etme imkânı sunması (%78)", "yaşadığı dünyadaki problemlerin farkına varmasını sağlaması (%77)" ve "kurallara uymanın gerekliliğini hissettirmesi (%70)" nedeniyle okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 7. Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanmayan Sınıf Öğretmenlerinin Gerekçeleri

Nedenler	Gerekçeleri	f	%	$f_{ort.}$
Öğretmen Kaynaklı	Güvenlik kaygısı	95	98	53,3
	Organizasyon, planlama ve hazırlık yapma zorluğu	88	91	
	Öğrencilerin kontrolünün zor olması	61	63	
	Uygun rehber materyallere ulaşamama	41	42	
	Müfredatı yetiştirme kaygısı	22	23	
	Konu-ortam bağlantısını kuramama	13	13	
Öğrenci Kaynaklı	Disiplin problemlerinin üst düzeye çıkması	91	94	61,6
	Öğretim boyutunun ihmal edilmesi	81	84	
	Dış mekânların dikkat dağınıklığına açık olması	57	59	
	Sınıf mevcudunun fazla olması	43	44	
	Öğrenci yaşlarının küçük olması	36	37	
Yönetim Kaynaklı	Sorumluluğun tamamen öğretmene bırakılması	97	100	80,0
	Yönetim desteğinin olmaması	83	86	
	Yazışmaların yorucu ve uzun zaman alması	72	74	
	Maddi yetersizlikler	68	70	

Veli Kaynaklı	Velinin önceliği pratikten çok teoriye yüklemesi	78	80	60,5
	Piknik algısının oluşması	66	68	
	Veli desteğinin olmaması	51	53	
	Veli duyarsızlığı	28	29	
Yerel Kaynaklı	Okul dışı öğrenme ortamlarının yetersizliği	70	72	38,5
	Ulaşım zorluğu	51	53	
	İklim koşulları	19	20	
	Okulun yeterli fiziki imkânlara sahip olmaması	14	14	

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmen, öğrenci, yönetim, veli ve okulun bulunduğu ortamdan (yerel) kaynaklanan sorunlar nedeniyle hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmadıkları görülmektedir. Frekans ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin başta yönetim kaynaklı ($f_{ort.}$=80,0) olmak üzere, sırasıyla öğrenci kaynaklı ($f_{ort.}$=61,6), veli kaynaklı ($f_{ort.}$=60,5), öğretmen kaynaklı ($f_{ort.}$=53,3) ve yerel kaynaklı ($f_{ort.}$=38,5) sorunlara odaklandıkları dikkati çekmektedir. Sınıf öğretmenleri, yönetim kaynaklı sorunları daha çok "sorumluluğun tamamen öğretmene bırakılması (%100)" ve "yönetim desteğinin olmaması (%86)" şeklinde ifade ederlerken, öğrenci kaynaklı sorunları ise "disiplin problemlerinin üst düzeye çıkması (%94)" ve "öğretim boyutunun ihmal edilmesi (%84)" şeklinde ifade etmektedirler. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmayan sınıf öğretmenlerinin veli kaynaklı sorun olarak "velinin önceliği pratikten çok teoriye yüklemesi (%80)" ve "piknik algısının oluşması (%68)" gerekçelerini ileri sürdüğü görülürken, öğretmen kaynaklı sorunlar olarak ise daha çok "güvenlik kaygısı (%98)" ve "organizasyon, planlama ve hazırlık yapma zorluğunu (%91)" gerekçe olarak gösterdikleri anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri, okulun bulunduğu ortamdaki yerel kaynaklı sorun olarak ise "okul dışı öğrenme ortamlarının yetersizliği (%72)" ve "ulaşım zorluğu (%53)" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 8. Hayat Bilgisi Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Sıra No	Okul Dışı Öğrenme Ortamı	f	%
1.	Doğa Eğitimi	191	89
2.	Müzeler ve Tarihsel Alanlar	180	84
3.	Yerel Tarih Çalışmaları	111	52
4.	Ürün Bahçesi (Bitki Yetiştirme)	109	51
5.	Bilim Sanat Merkezleri ve Teknokentler	107	50
6.	Milli Parklar	87	40
7.	Coğrafi Alanlar	76	35
8.	Sözlü Tarih Çalışmaları	72	33
9.	Sivil Toplum Kuruluşları	71	33
10.	Hayvanat Bahçeleri	69	32
11.	Resmi Kurumlar	57	26
12.	Botanik Bahçeleri	53	25
13.	Kuş Gözlem Evi, İpek Böcekçiliği, Balıkçılık vb. (Hayvan Yetiştirme)	43	20
14.	Planetaryum (Gökyüzü Gözlemi)	23	11
15.	Özel Sektör Kurumları	16	7
16.	Sanal Alan Gezileri	12	6

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında 16 farklı uygulama gerçekleştirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin başta "doğa eğitimi (%89)" olmak üzere, sırasıyla "müzeler ve tarihsel alanları (%84)", "yerel tarih çalışmalarını (%52)", "ürün bahçelerini (bitki yetiştirme) (%51)", "bilim sanat merkezleri ve teknokentleri (%50)" ve "milli parkları (%40)" kullandıkları görülmektedir.

Tablo 9. Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanan Sınıf Öğretmenlerinin Odaklandıkları Temel Beceriler[1]

Sıra No	Temel Beceriler	f	%
1.	Doğayı koruma	205	95
2.	Araştırma	199	93
3.	Mekânı algılama	197	92
4.	Milli ve kültürel değerleri tanıma	186	87
5.	İletişim	171	80
6.	Sosyal katılım	169	79
7.	Kurallara uyma	167	78
8.	Girişimcilik	154	72
9.	Gözlem	151	70
10.	İş birliği	105	49
11.	Kariyer bilinci geliştirme	98	46
12.	Öz yönetim	69	32
13.	Karar verme	56	26
14.	Sağlığını koruma	44	20
15.	Bilgi ve iletişim teknolojisi kullanma	43	20
16.	Kaynakların kullanımı	42	20
17.	Kişisel bakım	38	18
18.	Dengeli beslenme	33	15
19.	Zaman yönetimi	27	13
20.	Kendini tanıma	23	11
21.	Değişim ve sürekliliği algılama	21	10
22.	Sorun çözme	20	9
23.	Kendini koruma	16	7

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarında odaklandıkları beceriler görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu becerilerden başta "doğayı koruma (%93)" olmak üzere, sırasıyla "araştırma (%93)", "mekânı algılama (%92)", "milli ve kültürel değerleri tanıma (%87)", "iletişim (%80)", "sosyal katılım (%79)", "kural-

1 Bu çalışmanın veri toplama aracında, 2017-2018 yılında uygulanmaya başlanan ve son hali 2018 yılında verilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan beceriler kullanılmıştır.

lara uyma (%78)", "girişimcilik (%72)" ve "gözlem (%70)" becerilerine odaklandıkları görülmektedir.

Tablo 10. Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanan Sınıf Öğretmenlerinin Odaklandıkları Değerler[2]

Sıra No	Değerler	f	%
1.	Doğal Çevreye Duyarlılık	195	90
2.	Kültürel Mirasa Duyarlılık	191	89
3.	Dayanışma	177	82
4.	Sorumluluk	167	78
5.	Öz Güven	135	63
6.	Paylaşma	121	56
7.	Yardımseverlik	113	53
8.	Vatanseverlik	111	52
9.	Bağımsızlık	98	46
10.	Sevgi	85	40
11.	Bilimsellik	81	38
12.	Dostluk	65	30
13.	Sabır	59	27
14.	Saygı	48	22
15.	Estetik	43	20
16.	Adalet	42	20
17.	Çalışkanlık	33	15
18.	Vefalı Olma	31	14
19.	Merhamet	26	12
20.	Vicdanlı Olma	24	11
21.	Doğruluk	21	10
22.	Güven	17	8
23.	Misafirperverlik	15	7
24.	Dürüstlük	13	6
25.	Aile Birliğine Önem Verme	12	6

2 Bu çalışmanın veri toplama aracında, 2017-2018 yılında uygulanmaya başlanan ve son hali 2018 yılında verilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan değerler kullanılmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarında odaklandıkları değerler görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu değerlerden başta "doğal çevreye duyarlılık (%90)" olmak üzere, sırasıyla "kültürel mirasa duyarlılık (%89)", "dayanışma (%82)", "sorumluluk (%78)", "özgüven (%63)", "paylaşma (%56)", "yardımseverlik (%53)" ve "vatanseverlik (%52)" değerlerine diğerlerine oranla daha çok odaklandıkları görülmektedir.

Tablo 11. Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Daha Etkili Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

Boyutlar	Öneriler	**f**	**%**	$\mathbf{f_{ort.}}$
Öğretmen	Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı, planlanması, organizasyonu ve uygulamasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli	208	67	120,6
	Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı için öğretmenler teşvik edilmeli (hizmet puanı, ek ders, vb.)	110	35	
	Veli ve öğrenciye okul dışı uygulamaların önemini hissettirebilmek için uygulama süreci öğretmen tarafından gözlem formları ve kontrol listeleri ile nota dönüştürülmeli	44	14	
Yönetici	Resmi yazışma ve prosedürler mümkün olduğunca azaltılmalı	278	89	141,7
	Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı için bütçe oluşturulmalı	225	72	
	Ulaşım sorunları giderilmeli	202	65	
	Kurumlar arası iş birliği oluşturulmalı	123	39	
	Okul dışı uygulamaların piknik ya da gezi değil, öğrenme sürecinin bir parçası olduğu veliye açıklanmalı	74	24	
	Yıl içinde yapılacak uygulamalar dönem başında planlanmalı gerekli yazışma ve prosedürlere başlanmalı	50	16	
	Uygulamalara en az bir yönetici katılım sağlamalı	40	13	
Veli	Veli katılımı sağlanmalı	87	28	75,0
	Velilerin sınav kaygısı giderilmeli	63	20	
Diğer	Uygun okullar için okul bahçelerinde alternatif öğrenme ortamları (ürün bahçesi, hayvanat bahçesi, vb.) oluşturulmalı	35	11	18,0
	Mobilize (taşınabilir) öğrenme ortamları (botanik bahçesi, hayvanat bahçesi, müze, vb.) oluşturulmalı	12	4	
	Öğretim programlarında hangi kazanımlar için hangi öğrenme ortamlarının kullanılabileceği açıklamalar bölümünde verilmeli	7	2	

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkili bir biçimde kullanımı için öğretmen, yönetici ve veli boyutunda öneriler getirdikleri görülmektedir. Frekans ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin başta yönetici ($f_{ort.}$=141,7) olmak üzere, sırasıyla öğretmen ($f_{ort.}$=120,6) ve veliye ($f_{ort.}$=75,0) yönelik öneriler sundukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri yöneticilere yönelik olarak "resmi yazışma ve prosedürlerin mümkün olduğunca azaltılması (%89)", "okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı için bütçe oluşturulması (%72)" ve "ulaşım sorununun giderilmesi (%65)" şeklinde öneriler ileri sürmektedirler. Sınıf öğretmenleri, öğretmenlere yönelik "okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı, planlanması, organizasyonu ve uygulamasına yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi (%67)" ve "okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı için öğretmenlerin teşvik edilmesi (hizmet puanı, ek ders, vb.) (%35)" şeklinde önerilerde bulunurken; velilere yönelik ise "veli katılımının sağlanması (%28)" ve "velilerin sınav kaygısının giderilmesi (%20) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler "uygun okul bahçeleri için alternatif öğrenme ortamlarının oluşturulması (%11)", "taşınabilir öğrenme ortamlarının oluşturulması (%4)" ve "öğretim programında okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılabilecek kazanımlar için açıklamalarda bulunulması (%2)" şeklinde öneriler getirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarını ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak şu şekilde açıklanabilir:

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu daha önce hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum oransal olarak cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kadınların, öğrenim durumu itibariyle değerlendirildiğinde lisansüstü eğitim yapanların, mesleki deneyim itibariyle değerlendirildiğinde 11-15 yıl arasında tecrübeye sahip olanların, okul dışı öğretime ilişkin eğitim alma durumu açısından değerlendirildiğinde eğitim almış olanların daha çok okul dışı öğrenme ortamlarını kullandığı ortaya çıkmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarını daha önce kullanmayan-

lar dikkat alındığında ise kadınların, lisans mezunlarının 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip olanların ve eğitim almayanların genellikle okul dışı öğrenme ortamlarını daha önce kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular literatürde yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında (Demir, 2007) özellikle hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir. Demir'in çalışmasında (2007) sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu okul dışı öğrenme ortamlarını hayat bilgisi dersinde kullanmadıklarını ifade ederken bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum 2005 yılından itibaren yapılan öğretim programı yenileme çalışmalarında artan oranlarda okul dışı öğretime vurgu yapılması ve öğretmenlerin buna yönlendirilmesinin yanı sıra öğretmenlerin algılarının değişmesi, fiziksel ve ekonomik şartların iyileşmesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinden hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullananların gerekçeleri incelendiğinde bilgi boyutunda gerçek yaşam ile bilimsel bilgi arasındaki bağı güçlendirmesinin, beceri boyutunda araştırma, inceleme, keşfetme ve sorgulama fırsatı sunmasının, duyuşsal boyutta ise öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve zekâ alanlarını fark etme imkânı vermesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğretimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik bir uygulamalar dizisi olduğuna yönelik düşünceleri olduğunu ortaya koymaktadır. Zaten Hammerman ve Hammerman'ın da (1969; akt. Bunting, 2006) belirttiği gibi okul dışı öğretim, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini kendi yaşantılarından hareketle geliştirmeyi amaçlar. Bilişsel yön öğretim programında yer alan kazanımların öğretimine, duyuşsal yön öğrencilerin özellikleri ve kazandırılacak değer sistemine, devinişsel yön ise öğrencilerin yaşantıları aracılığıyla edinecekleri yetkinliklere işaret etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmama nedenlerine bakıldığında öğretmen, öğrenci, yönetim, veli ve yerel kaynaklı nedenlere odaklanıldığı dikkati çekmektedir. Öğretmen kaynaklı nedenlerde en çok güvenlik kaygısına, öğrenci kaynaklı nedenlerde disiplin sorunlarına, yönetim kaynaklı nedenlerde sorumluluğun tamamen öğretmene bırakılmasına, veli kaynaklı nedenlerde velilerin önceliğinin pratikten çok teori olmasına ve yerel kaynaklı nedenlerde okul dışı öğrenme ortamlarının yetersizliğine vurgu yapılmıştır. İlgili çalışmalarda da (Demir, 2007; Kılıç, 2018;

Tosun, 2015) sınıf öğretmenleri maddi imkânsızlıklar, zaman yetersizliği, öğretim programının yoğunluğu ve güvenlikle ilgili kaygılar gibi gerekçelerle hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını çok kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmamalarına yönelik ortak endişeler taşıdıklarını göstermekle birlikte çalışmalar farklı örneklem grupları üzerinde farklı tarihlerde yapılmış olmasına rağmen benzer endişelerin giderilemediği veya çözülemediği şeklinde de yorumlanabilir.

Hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okul dışı öğrenme ortamı türleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla doğa eğitimine odaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul dışı öğretimde odaklandıkları temel beceriler incelendiğinde en çok doğayı koruma becerisinin, değerler açısından ise doğal çevreye duyarlılık değerinin ön plana çıktığı dikkati çekmektedir. Bu durum hayat bilgisi dersinin birey, toplum ve doğa eksenin de yapılandırılan bir ders olmasından kaynaklanabileceği gibi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının (MEB, 1998, 2009, 2015, 2018) "Çevremizdeki Canlılar; Dün, Bugün, Yarın; Doğa ve Çevre; Doğada Hayat" gibi ünite ve temalarındaki konularından yoğunluğundan da kaynaklanmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkili bir biçimde kullanımı için yaptıkları önerilere bakıldığında önerilerin, öğretmen, yönetici, veli ve diğer olmak üzere dört boyutta toplandığı görülmektedir. Öğretmen boyutunda okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı, planlanması, organizasyonu ve uygulamasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli önerisi ön plana çıkarken, yönetici boyutunda resmi yazışma ve prosedürlerin mümkün olduğunca azaltılması isteği vurgulanmıştır. Veli boyutunda velilerin sürece katılması gerektiği belirtilirken diğer boyutunda uygun okullar için okul bahçelerinde alternatif öğrenme ortamları (ürün bahçesi, hayvanat bahçesi, vb.) oluşturulması önerilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- *Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik çalışmaların sayısı nicelik ve nitelik açısından artırılmalıdır. Özellikle ders kapsamında okul dışı öğrenme farklı ortamı türlerinin kullanımına yönelik farklı örneklem grupları üzerinde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.*

- *Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı için sınıf öğretmenleri teşvik edilmeli, okul dışı öğrenme ortamları kullanımını engelleyen nedenler ortadan kaldırılmalıdır.*
- *Lisans eğitiminde Hayat Bilgisi Öğretimi dersi ve lisans eğitimi sonrasında ise hizmet içi eğitimler aracılığıyla sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının nasıl kullanılması gerektiğine yönelik uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır.*
- *Velilere hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanmanın önemi açıklanmalı, yapılacak faaliyetlere etkin bir biçimde katılmaları sağlanmalıdır.*
- *Uygun okullar için okul bahçelerinde alternatif ve taşınılabilir okul dışı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.*

Kaynakça

AKDENIZ, B. & KAYMAKCI, S. (2017). "İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Müzelerin Kullanımının İncelenmesi: Kastamonu Örneği", 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Lefke, Kıbrıs.

AKINOĞLU, O. (2005). Hayat Bilgisi Öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BAHÇE, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Konya.

BALCI, A. (2001). ***Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.*** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BEKTAŞ, Ö. (2001). *Hayat bilgisi öğretimi.* Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erzurum.

BİNBAŞIOĞLU, C. (2000). ***Okulda ders dışı etkinlikler.*** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

BİRİNCİ, O. (2013). İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Rize.

BOSTAN SARIOĞLAN, A. & KÜÇÜKÖZER, H. (2017). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 2(1), 1-1.

BUNTİNG, C. J. (2006). ***Interdisciplinary teaching through outdoor education.*** Champaign, IL: Human Kinetics.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E. KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F. (2008). ***Bilimsel araştırma yöntemleri.*** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÇEPNİ, S. (2012). ***Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.*** Trabzon: Celepler Matbaacılık.

CERAN, M. (2005). İlköğretim okullarında hayat bilgisi öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi (Konya örneği). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Konya.

DEMİR, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. ***Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,*** *5* (2), 323-341.

EKİZ, D. (2003). ***Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

ERSOY, Ş. (2002). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "Biyolojik Çeşitlilik ve Erozyon" konularının anlamlı öğrenme kuramına dayalı olarak öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adana.

GATTO, J. T. (2018). ***Eğitim: Bir kitle imha silahı.*** M. A. Özkan (Çev.). İstanbul: EDAM.

GİRİTLİ, F. (2012). Kuzey Kıbrıs'ta müzede eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi. ***Yaratıcı Drama Dergisi,*** *7* (13), 9-21.

ILLICH, I. (2006). ***Okulsuz toplum.*** C. Öner (Çev.). İstanbul: Oda Yayınları.

KARADEMİR, E. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.

KARASAR, N. (2008). ***Bilimsel araştırma yöntemi.*** Ankara: Nobel Yayıncılık.

KAYMAKCI, S. (2014). Hayat Bilgisinde Değerler Eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (s. 367-389). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KILIÇ, A. (2018). *Hayat bilgisi dersi, "dün, bugün, yarın" temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi.* İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.

KUŞ, E. (2003). ***Nicel-nitel araştırma teknikleri.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB. (1998). İlköğretim okulu hayat bilgisi programı. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2015). ***Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).*** Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018). ***Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).*** Ankara: MEB Yayınevi.

MİLES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). ***Qualitative data analysis.*** London: Sage Publications.

SONTAY, G., TUTAR, M. & KARAMUSTAFAOĞLU, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1(1), 1-24.

ŞİMŞEK, A. & KAYMAKCI, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakcı (Eds.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 1-13). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TOPÇU, E. (2017). Out of school learning environments in social studies education: A phenomenological research with teacher candidates, ***International Education Studies,*** 10 (7), 126-142.

TOSUN, H. B. (2015). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları.* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir.

ÜREY, M., ÇEPNİ, S., KÖĞCE, D. & YILDIZ, C. (2013). Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi Kapsamında Geliştirilen Fen Temelli ve Disiplinlerarası Okul Bahçesi Programının Öğrencilerin Bazı Matematik Kazanımları Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi. ***Türk Fen Eğitimi Dergisi,*** 10(3), 37-58.

ÜREY, M. & ÇEPNİ, S. (2015). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı fen ve teknoloji dersi kazanımları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. ***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*** 30(2), 166-184.

ÜREY, M., ÇEPNİ, S. & KAYMAKÇI, S. (2015). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. ***Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*** 28(1), 7-29.

ÜREY, M. (2019). Outdoor Learning Environments and Evaluation. In S. Çepni and Y. Kara (Eds.), *Current Studies in Educational Measurement & Evaluation* (p. 501-521). İstanbul: Paradigma Publishing.

YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2005). ***Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.*** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (33-64)

ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ YETERLİLİK ALGILARI VE BU BECERİLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Pınar ERTEN[1]

1 Dr. Öğr. Üy., Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, perten@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3114-6064.

Geliş Tarihi: 06.05.2019 **Kabul Tarihi:** 17.10.2019

Öz: Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik neler yapılabileceği araştırılmıştır. Ayrıca cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve bilgi-iletişim teknolojilerine hakim olma durumuna göre öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının nasıl değiştiği de belirlenmiştir. Bu çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bingöl Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ve alt boyutlarına yeterli düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet ve bölüm değişkenleri ile 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde, bilgi ve iletişim teknolojilerine hakim olma değişkeni ile "yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutu arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, bilgi-iletişim teknolojilerine hakim olma değişkeni ile 21. yüzyıl becerileri, "öğrenme ve yenilenme" ve "bilgi, medya ve teknoloji" becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerinin çoğunluğu "bilgi, medya ve teknoloji becerileri"ni kazandırmaya dönük etkinlikler etrafında toplanmıştır. Diğer görüşlerin yoğunluk sırasına göre "21. yüzyıl destek sistemler", "yaşam ve kariyer becerileri", "öğrenme ve yenilenme becerileri" ve "temel konular ve temalar" başlıkları altında toplanan etkinliklerden oluşmaktadır. Bilgi-iletişim teknolojilerindeki yeterlilik, 21. yüzyıl becerilerine yeterli düzeyde sahip olmada etkili olmaktadır. Bireylerin sahip olması gereken becerilerin geliştirilmesi için, eğitim-öğretim programları desteklenmeli ve güçlendirilmelidir.

Anahtar kelimeler: 21.yüzyıl becerileri, öğretmen adayları yeterlikleri, öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri.

PRESERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS OF 21ST CENTURY SKILLS COMPETENCE AND THEIR VIEWS ON GAINING THESE SKILLS

Abstract:

The level of competence perceptions of preservice teachers for the skills of the 21st century and what can be done to gain these skills are investigated. In addition, it was also determined how preservice teachers perceptions of competence changed according to gender, department and mastery of information and communication technologies. This study was carried out with the students who were taking pedagogical formation education in Bingöl University in the 2017-2018 academic year. It was determined that preservice teachers had sufficient level of skills in the 21st century and its sub-dimensions. There was no significant difference between gender and department variables and 21st century skills. Similarly, there was no significant difference between mastery of information-communication technologies and "life and career skills" sub-dimension. Furthermore, there were significant differences between the skills of mastery of information and communication technologies and 21st century skills, "learning and innovation skills" and "information, media and technology skills" sub-dimensions. The preservice teachers were asked about their ideas for gaining 21st century skills and the majority of students' opinions were gathered around activities to gain "information, media and technology skills". According to the order of intensity of other opinions, they consist of activities gathered under the headings of "21st century support systems", "life and career skills", "learning and innovation skills" and "key subjects and themes". The competence in information-communication technologies is effective in having an adequate level of the skills of the 21st century. In order to develop the skills that individuals should have, education and training programs should be supported and strengthened.

Keywords: 21st Century skills, preservice teachers' competencies, learning and innovation skills, information, media and technology skills, life and career skills.

Giriş

Küreselleşmenin hızlanması, iletişim teknolojilerinin kullanımındaki artış, bilginin üretimindeki artış ve güç haline gelmesi, 21. yüzyıl da küresel ekonomiye bağlı olarak kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi ve devam ettirilebilmesi, refah seviyesinin artırılması, kültürel değerlerin benimsendiği, yeni bilgi ve becerilerle donatılmış, özgüvenli, farklı kültürlere saygılı insan gücüne sahip olunması gerekmektedir. Bu özelliklerde bireyler ancak eğitim sistemleri aracılığıyla mümkündür (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2011). Günümüz bilgi toplumlarında öğretim ortamında bilgiye ulaşmayı sağlayacak, bilginin kullanımını, üretimini ve yayılımını gerçekleştirecek her türlü aracı kullanmak gerekmektedir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001). Bu yeterlikleri sağlayacak, farklı becerilerle donatılmış yeni yüzyılın bireylerinin yetiştirilmesi şarttır.

21. yüzyıl becerileri olarak yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği ifade edilen öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi ve medya okuryazarlığını kapsayan bilgi ve teknoloji becerileri, uyum ve girişimciliğin yer aldığı yaşam ve meslek becerileri gösterilebilir **(**Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017; Görkaş, Otuz ve Ekici, 2017; Şahin, Arslan Namlı ve Schreglmann, 2016). Bu beceriler anlamayı ve performansa dayalı olup, bireylerin nitelikli bir yaşam sürmelerini, problemleri kolay çözebilmelerini, etrafında yaşanan olaylara farklı bakış açıları geliştirerek çözümlemelerini, mesleki ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmelerini sağlamaktadırlar (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016).

21. yüzyıl becerileri ve öğrenmeleri ile ilgili "21. yüzyıl becerileri ve eğitimin niteliği toplantı dizisi" (TÜSİAD [Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği], 2012), "21. yüzyıla girerken Türk Eğitim Sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili" (EARGED, 2001) ve "MEB 21. yüzyıl öğrenci profili" (EARGED, 2011) gibi bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir ve bunların sonuçları dikkate alınarak müfredatlar güncellenmeye çalışılmıştır. İlköğretimden başlayarak çoklu ortam materyallerinin ve dijital içeriklerin etkili ve etkin olmasını sağlayacak (Karakoyun, 2014), 21. yüzyıl öğrenmelerinin başarılı bir şekilde modelleri (çerçeveleri) çeşitli kurum ve kuruluşlarca (P21 (Partnership for 21st Century Learning), EnGauge (The Metiri Group and The Learning Point Associates), ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills),

NETS/ISTE (National Educational Technology Standarts/International Society for Technology in Education), EU (European Union), OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)) tanımlanmıştır (Tablo 1) (Dede, 2009; Voogt ve Roblin, 2010):

Tablo 1. Farklı çerçevelerde 21. yüzyıl becerileri

P21	EnGauge	ATC21S	NETS/ISTE	EU	OECD
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri -Yaratıcılık ve yenilenme, -Eleştirel düşünme ve problem çözme, -İletişim ve işbirliği	**Yaratıcı Düşünme** -Uyum, karmaşıklığı yönetme ve öz yönetim, -Meraklılık, yaratıcılık ve risk alma, -Daha üst düzey düşünme ve akıl yürütme,	**Düşünme Yolları** -Yaratıcılık ve Yenilik, -Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, -Öğrenmek için liderlik, üstbiliş	**Yaratıcılık ve Yenilik** Yaratıcı düşünme, bilgiyi yapılandırma ve teknolojiyi kullanarak ürün ve süreçler geliştirme Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme	**Öğrenmeyi Öğrenme**	
	Etkili İletişim -Takım oluşturma, işbirliği ve kişilerarası beceriler, -Kişisel, sosyal ve vatandaş sorumluluğu, -İnteraktif iletişim	**Çalışma Yolları** -İletişim -İşbirliği (takım çalışması)	**İletişim ve işbirliği** Öğrencilerin iletişim kurmak ve işbirliği içinde çalışmak için dijital medya ve ortamları kullanması	**İletişim** -Ana dilde iletişim, -Yabancı dillerde iletişim	**Heterojen gruplarda etkileşim** -Diğerleriyle iyi ilişkiler kurma -İşbirliği yapma, takım halinde çalışma -Çatışma yönetme ve çözme
Yaşam ve Kariyer Becerileri -Esneklik ve uyum yeteneği, -Girişim ve öz yönetim, -Sosyal ve kültürlerarası beceriler, -Üretkenlik ve hesap verebilirlik -Liderlik ve sorumluluk	**Yüksek Üretkenlik** -Sonuçları önceliklendirme, planlama ve yönetme, -Gerçek dünya araçlarının etkili kullanma, -Uygun, yüksek kaliteli ürünler üretme yeteneği	**Dünyada Yaşam** -Küresel ve yerel vatandaşlık, -Yaşam ve kariyer, -Kişisel ve sosyal sorumluluk	**Dijital Vatandaşlık** Teknoloji ile ilgili insani, kültürel ve toplumsal sorunları anlamak	**Kültürel farkındalık ve ifade** Sosyal ve vatandaşlık yeterliliği, Girişim ve girişimcilik duyarlılığı	**Özerk davranma** -Büyük resim içinde hareket etme, -Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme, -Hakları, ilgi alanları ve ihtiyaçları öne sürme ve savunma

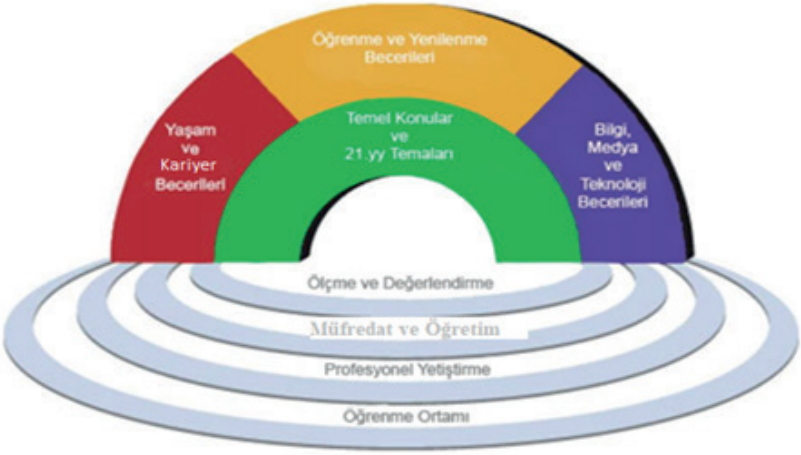
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri -Bilgi okuryazarlığı, -Medya okuryazarlığı -Teknoloji okuryazarlığı	**Dijital Çağ Okuryazarlığı** -Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı, -Görsel ve bilgi okuryazarlığı -Çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık	**Çalışma Araçları** -Bilgi okuryazarlığı, -Bilgi, İletişim Teknoloji Okuryazarlığı	**Teknoloji Uygulamaları ve Kavramları** Teknoloji kavramlarını, sistemlerini ve uygulamalarını anlama **Araştırma ve Bilgi Akıcılığı** Bilgiyi toplamak, değerlendirmek ve kullanmak için dijital araçları kullanma	**Dijital yeterlilik**	**Araçların etkileşimli kullanımı** -Dilin, sembollerin ve metnin etkileşimli kullanımı -Bilgi ve enformasyonun etkileşimli kullanımı, -Teknolojinin etkileşimli kullanımı
Çekirdek konular -İngilizce, okuma veya dil, -Yabancı diller, -Sanat, -Matematik, -Ekonomi, -Bilim, -Coğrafya, -Tarih, -Hükümet ve yurttaşlar		**Çekirdek müfredat** -Ana dil, -Matematik, -Bilim, -Tarih, -Sanat veya Beşeri bilimler		-Matematik, -Bilimde temel yeterlilikler, -Teknolojide temel yeterlilik, -Anadilde iletişim, -Yabancı dillerde iletişim	
Disiplinlerarası temalar -Küresel farkındalık, -Finansal, ekonomik, ticari ve girişimci okuryazarlık, -Yurttaşlık okuryazarlığı, -Sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı					

Bu farklı sınıflandırmaların temelinde yaratıcılık, iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlıkları ve sosyal ve kültürel yeterlilikler yer almaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması kolay olmayan, resmi olarak kodlanmayan ve kategorize edilmemiş çok çeşitli bilgi ve beceriyi kapsamaktadır. Eğitimde yaygın olarak kullanılsa da her zaman tutarlılık arz etmez; uygulamalı beceriler, müfredatlar arası beceriler, disiplinlerarası beceriler, bilişsel olmayan beceriler gibi bir dizi ilgili terimler de

geniş çapta kullanılmaktadır. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin bilgi, beceri, çalışma alışkanlıkları ve karakter özellikleri hakkında aşağıdaki liste genel bir açıklama vermektedir:

- Eleştirel düşünme, problem çözme, muhakeme, analiz, yorumlama, bilgi sentezleme,
- Araştırma becerileri ve uygulamaları, sorgulama,
- Yaratıcılık, sanat, merak, hayal gücü, yenilik, kişisel anlatım,
- Azim, öz-yönelim, planlama, öz disiplin, uyarlanabilirlik, inisiyatif,
- Sözlü ve yazılı iletişim, halka konuşma ve sunum yapma, dinleme,
- Liderlik, takım çalışması, işbirliği, uyum, sanal çalışma alanlarını kullanma yeteneği,
- Bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı, medya ve internet okuryazarlığı, veri yorumlama ve analiz, bilgisayar programlama,
- Sivil, etik ve sosyal adalet okuryazarlığı,
- Ekonomik ve finansal okuryazarlık, girişimcilik,
- Küresel farkındalık, çok kültürlü okuryazarlık, insancıllık,
- Bilimsel okuryazarlık ve muhakeme, bilimsel yöntem,
- Çevre ve koruma okuryazarlığı, ekosistem anlayışı,
- Beslenme, diyet, egzersiz ve halk sağlığı ve güvenliği dahil olmak üzere sağlık okuryazarlığı (Edglossary, 2016).

Bireylerin 21. yüzyıla hazırlamak amacıyla, akademik ve üretken bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğini savunan iş, eğitim ve karar mekanizmalarının bir araya geldiği uluslararası bir organizasyon olan P21 (Partnership for 21st Century Learning / 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı), 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi geliştirmiştir (Şekil 1) (P21, 2018). Bu çerçeve ile öğrenmenin merkezinde yer alacak 21. yüzyıl becerileri ile öğrenme çıktıları ve destek sistemler belirlenmiştir (P21, 2015; 2016; 2018):



Şekil 1. 21.yüzyıl Öğrenme çerçevesi

1. 21. yüzyıl öğrenci çıktıları

21. yüzyıl öğrenci çıktıları, iş ve yaşamda başarılı olmak için öğrencilerin sahip olmaları gereken beceriler ve bilgidir.

a. Temel konular ve 21. yüzyıl temaları

Temel konular ve içerik bilgisi şunları kapsamaktadır: *İngilizce, okuma veya dil sanatları, dünya dilleri, sanat dalları, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgisi*. Okullarda 21. yüzyılın disiplinler arası temaları *küresel farkındalık, finansal, ekonomik, işletme ve girişimcilik okuryazarlığı, yurttaşlık (sivil) okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı* ile bütünleşmesi müfredatın temel yetkinliğin ötesine geçmesi sağlanmalıdır.

b. Yaşam ve kariyer becerileri

21. yüzyılda öğrencilerin karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarında varlık gösterebilmeleri için düşünme becerileri, içerik bilgileri ve sosyal-duygusal yetkinlikleri geliştirmeleri gerekmektedir. Yaşam ve Kariyer Becerileri şunlardır: *Esneklik ve uyarlanabilirlik, girişim ve kendini yönlendirme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk.*

c. Öğrenme ve yenilenme becerileri

21. yüzyılın karmaşıklaşan iş ve yaşam ortamlarına hazırlanan veya hazırlanmayan öğrencileri ayırt etmeye yarayan ve öğrencileri geleceğe hazırlamada temel olan *yaratıcılık-yenilik, eleştirel düşünme-problem çözme, iletişim ve işbirliği becerileri*dir.

d. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri

Birçok bilgiye erişim olanaklarının olduğu, teknolojik araçların hızlı bir şekilde değişim gösterdiği, işbirliği ve katkıda bulunabilme yeteneğinin üst düzeyde olduğu bir dünyada yaşarken, vatandaş ve çalışanların etkili olabilmeleri **için** bilgi, medya ve teknolojiyi yaratabilmeleri, değerlendirebilmeleri ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bireylerin sahip olması gereken beceriler *bilgi, medya ve BİT (Bilgi ve iletişim teknolojileri) okuryazarlığı becerileri*dir.

2. 21. yüzyıl destek sistemler

21. yüzyıl öğrenmesi, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek dünya bağlantıları ve uygun teknolojilerle uygulanabilir beceri ve bilgiler aracılığıyla yenilikçi bir destek sistem sistemini gerektirir. Beş kritik destek sistem belirlenmiştir: *Standartlar ve değerlendirmeler, müfredat ve öğretim, profesyonel yetiştirme, öğrenme ortamları*dır.

Öğrencilere kazandırılmaya çalışan 21. yüzyıl becerileri, destek sistemlerle eğitim yaşam içerisine taşınarak okul ve ders dışı faaliyetlerle daha etkili ve kalıcı hale getirilmektedir (Gelen, 2017).

Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum [WEF]) 2015 yılında "Eğitim için yeni vizyon: Teknoloji potansiyelinin açılması (New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology)" raporunda, 21. yüzyılda öğrencilerin geleneksel akademik öğrenmelerden daha fazlasına ihtiyaç duyduklarını, sosyal ve duygusal öğrenme ile geliştirecekleri işbirliği, iletişim ve problem çözme gibi bazı becerilerde usta olunduğunda, dijital ekonomide başarılı olunacağı vurgulanmış ve öğrenciler için 16 önemli yeterlik belirlenmiştir (WEF, 2016b):

Şekil 2. 21. yüzyıl becerileri

Bu projede, teknolojinin geleceğe yönelik eğitimi geliştirmek için potansiyel olarak oynayabileceği rolü incelenmiştir. Bu projenin II. aşamasında, öğrencilerin 21. yüzyılın beceri çerçevesinin kritik bileşenleri olan, ancak bugünün müfredatında ana odak noktası olmayan, sosyal duygusal beceriler olarak tanımlanan yeterlikler ve karakter nitelikleri geliştirmelerine yardımcı olacak yenilikçi yollar araştırılmıştır. Sosyal duygusal öğrenmeyi teşvik edecek ve yeni öğrenme stratejileri için potansiyeller sunan beş yeni teknoloji trendi de tanımlanmıştır: giyilebilir cihazlar, öncü uygulamalar, sanal gerçeklik, gelişmiş analitik ve makine öğrenmesi ve etkili bilgisayar kullanımı (WEF, 2016a). Bugünün öğrencilerini bireysel, iş, ekonomi ve toplum için yararlı olacak nitelikte olmalarını sağlayacak olan bu beceriler "*temel okuryazarlık*", "*yeterlilikler*" ve "*karakter nitelikleri*"dir. Temel okuryazarlık, öğrencilerin günlük görevlere temel becerileri uygulama yöntemleri; *okuryazarlık, aritmetik, bilimsel okuryazarlık, BİT okuryazarlık, finansal okuryazarlık, kültürel ve yurttaşlık okuryazarlığını* içerir. Yeterlilikler, öğrencilerin karmaşık zorluklara yaklaşma

yöntemleridir; *eleştirel düşünme/problem çözmeyi, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği*ni içerirler. Karakter nitelikleri öğrencilerin değişen çevrelerine yaklaşım şekilleri; *merak, girişim, sebat/cesaret, adapte olabilirlik (uyum), liderlik ve sosyal ve kültürel farkındalığı* içerirler (Şekil 2) (WEF, 2016b).

WEF'in 2016 yılı olağan toplantısında başlatılan "İşlerin Geleceği (The Future of Jobs)" raporunda gelecek için istihdam, beceriler ve işgücü stratejilerine bakılmıştır. 2015-2020 yıllarına yönelik karşılaştırmalı olarak belirlenen 10 üst beceri şu şekilde sıralanmıştır (Soffel, 2016):

2015	**2020**
1. Karmaşık Sorunları Çözme	1. Karmaşık Sorunları Çözme
2. Başkalarıyla Uyum İçinde Hareket Etme	2. Eleştirel Düşünme
3. İnsan Yönetimi	3. Yaratıcılık
4. Eleştirel Düşünme	4. İnsan Yönetimi
5. Müzakere	5. Başkalarıyla Uyum İçinde Hareket Etme
6. Kalite Kontrolü	6. Duygusal Zeka
7. Hizmet Sektörüne Uyum	7. Muhakeme ve Karar Verme
8. Muhakeme ve Karar Verme	8. Hizmet Sektörüne Uyum
9. Etkin Dinleme	9. Müzakere
10. Yaratıcılık	10. Bilişsel Esneklik

21. yüzyılda bireyler gelecekte kendilerinden beklenen yeterliklerin ve becerilerin farkında olmalı ve bu doğrultuda bir gelişim sürecine girmelidirler. WEF'in 2015 yılı raporundan da görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerilerinin tamamı yaşam boyu öğrenme ile bağlantılıdır. Bireylerin "kişisel, yurttaşlıkla, sosyal ve/veya istihdamla ilgili bir perspektif içinde bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirilmeleri amacıyla hayat boyunca öğrenme faaliyetlerini sürdürmeleri (Gvaramadze, 2007, s. 1-2)" çağın gereklilikleri arasında yer almaktadır.

Yaşam boyu öğrenme süreci ve başarılı bir meslek yaşamı için bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Geleceğimiz için, öğretmelerin eğitimi ve öğrencilerin öğrenmeleri için bu becerilerin kazanımı şarttır (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013). Bu beceriler, ülkelerin küresel rekabetteki başarısını belirleyeceğinden okullarda kazanılması (Yalçın, 2018) ve öncelikli yeni nesli yetiştirecek öğretmen-

lerin bu konuda donanımlı olması gerekmektedir. Öğrenciye her anlamı ile örnek olacak ve 21. yüzyıl anlayışına göre eğitim verecek olan öğretmenler olacağından, öğretmenlerin yetiştirilmesi fazlasıyla önemsenmesi gereken bir durumdur. Öğretmen adaylarının seçimi ve eğitimi 21. yüzyıl eğitim-öğretim standartlarına uygun olmalıdır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2011). Öğretmenler, teknoloji kullanımını ve işbirliğine dayalı bir öğrenme de bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşımı sağlayan, bilgiyi, problem çözme, karar verme ve planlamada kullanabilmeyi gerçekleştiren, bilgiyi günlük yaşamda uygulayabilmeyi imkan veren öğrenme ortamlarını hazırlayan kişilerdir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001). Öğretmenlerin farklılaşan bu dünyadaki görev ve sorumlulukları da değişmiş, bilgi aktaran değil, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini sağlayan, bu yönde rehberlik eden, kaynakları sunan ve bunlara yönlendiren bir nitelik kazanmıştır. Bu durumda yeterli olabilmek için öğretmenler kendilerini alan bilgi, becerileriyle ve eğitim teknolojileri bilgileriyle geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerini anlayan, etkili iletişim kurabilen, kültürel ve teknolojik değişimleri takip eden ve uyum gösteren, problem çözme becerilerine ve liderlik kabiliyetine sahip olmaları da gerekmektedir (Aydeniz, 2017). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları ve bunları eğitim-öğretim esnasında uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olmaları ayrı bir önem arz etmektedir.

Amaç

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik neler yapılabileceği araştırılmaktadır. Ayrıca cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve bilgi-iletişim teknolojilerine hakim olma durumuna göre yeterlik algılarının nasıl değiştiği de belirlenmiştir.

Yöntem

Model

Araştırmada veriler anket formu aracılığıyla toplandığından görgül araştırmalardan olup, araştırma grubunun belirli özelliklerini saptamak için verilerin toplanmasına dayanan tarama araştırması şeklinde gerçekleştirilen bir çalışmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Bu şekilde hazırlanan çalışma ile öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları belirlenmiştir. Buna ilaveten, öğretmen adaylarının bazılarından 21. yüzyıl becerilerin kazandırılmasına yönelik neler yapılabileceği hususunda bir soru yazılı olarak yönlendirilerek görüşlerine başvurulmuştur. Bu soru ölçekte yer alan maddelere verilen cevapların doğruluğunu desteklemek amacıyla sorulmuştur.

Evren ve Örneklem

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bingöl Üniversitesinde formasyon alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Genellenebilir veriler elde etmek amaçlandığından olasılıklı örneklemlerden tesadüfi örnekleme seçilmiştir (Kuş, 2009).

Tablo 2. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	158	65.0
Erkek	85	35.0
Bölüm		
İngiliz Dili ve Edebiyatı	80	32.9
Moleküler Biyoloji ve Genetik	19	7.8
İlahiyat	25	10.3
Felsefe	29	11.9
Türk Dili ve Edebiyatı	24	9.9
Tarih	66	27.2
Bilgi ve iletişim teknolojilerine hakim olma		
Evet	139	57.2
Hayır	104	42.8
Toplam	**243**	**100.0**

Araştırmada yer alan 243 öğretmen adayının 158'i (%65.0) kız, 85'i (%87.4) erkek öğrencilerden oluşturmaktadır. İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrenciler 80 (%32.9), Moleküler Biyoloji ve Genetik bölümü 19 (%7.8), İlahiyat bölümü 25 (%10.3), Felsefe bölümü 29 (%11.9), Türk Dili ve Edebiyatı bölümü 24 (%9.9) ve Tarih bölümü 66 (%27.2) kişiden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 139'u (%57.2) bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik

bir alt yapıya sahip olduklarını belirtirlerken, 104'ü (%42.8) bu yönde bir alt yapılarının olmadığını belirtmiştir. Bu örneklem içerisinden gönüllü olan 129 kişi ayrıca yazılı olarak sorulan araştırma sorusuna cevap vermişlerdir. Ancak, 121 kişiden alınan veriler geçerli olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Anagün ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları" ölçeği, mail aracılığıyla izin alınarak uygulanmıştır. Ölçek 42 madde, *"Öğrenme ve Yenilenme Becerileri"*, *"Yaşam ve Kariyer Becerileri"* ve *"Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri"* isimli üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geneline ait Cronbach alfa değeri 0.889 ve Spearman Brown değeri 0.731 Guttman Split- Half değeri ise 0.731 olarak bulunmuştur. Faktörlere ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0.845, 0.826 ve 0.810 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının bazılarına sorulan *"21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik neler yapılabilir?"* şeklindeki soruya yazılı olarak cevaplar alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Kişisel bilgiler ile ölçek maddelerinin yer aldığı anket formu, örnekleme araştırmacı tarafından uygulanmış, ardından veriler toplanarak uygun şekilde doldurulmamış olan formlar elenmiştir. Bu işlemden sonra bir istatistik programı olan SPSS programına veriler işlenerek aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans, bağımsız gruplar t-testi ve varyans analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır. Aritmetik ortalamalar değerlendirilirken "hiçbir zaman: 1.00–1.80"; "nadiren: 1.81–2.60"; "bazen: 2.61–3.40"; "sık sık: 3.41–4.20"; "her zaman: 4.21–5.00" puan aralıkları esas alınmıştır. Öğrencilerden alınan görüşme sorusu yanıtları betimsel analize tabii tutularak önceden belirlenen temalara göre özetleme ve yorumlama gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu süreç dört aşamadan oluşmuştur: a) Analiz için çerçeve oluşturulmuştur. Bunun için araştırmanın kavramsal çerçevesi *"21. yüzyıl becerileri çerçevesi"* doğrultusunda "öğrenme ve yenilenme *becerileri"*, *"bilgi, medya ve teknoloji becerileri"*, *"yaşam ve kariyer becerileri"*, *"temel konular ve temalar"* ve *"21. yüzyıl destek sistemler"* temaları oluşturulmuştur. b) Veriler tematik çerçeveye bağlı olarak işlenmiştir. Temalara göre veriler okunmuş ve organize edilmiştir. c) Organize edilmiş veriler tanımlanmış ve gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Alıntılar verilirken "Ö1, Ö2, …" şeklinde bir kodlama kullanılarak öğrenciler ve sıraları belirtilmiştir. Bulguların alıntılar aracılığıyla desteklenmesi sağlanmıştır. d) Bulguların yorumlanması işlemi en son olarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular açıklanmış, ilişkiler ortaya konmuş ve anlamlandırmalar yapılmıştır. Bu aşamalarda uzman görüşüne de başvurulmuş ve yönlendirmeleri doğrultusunda gerekli olan düzenlemeler yapılmıştır. Toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine aktarılması, tespit edilen görüş ve deneyimlerin dorudan verilmesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini ortaya koymaya yönelik olup çalışmayı sağlamlaştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ve alt boyutlara yönelik algıların ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarına yönelik yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapmaları

21. yüzyıl Becerileri ve Alt Boyutları	n	$\overline{X}$	ss
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	243	3.80	0.52
Yaşam ve Kariyer Becerileri		4.05	0.44
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri		4.05	0.65
Genel		3.96	0.41

Öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ($\overline{X}$=3.96) ve alt boyutları olan öğrenme ve yenilenme becerileri ($\overline{X}$=3,80), yaşam ve kariyer becerileri ($\overline{X}$=4,05), bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($\overline{X}$=4,05) yeterlik algılarının "sık sık" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan, öğretmen adaylarının kendilerini bu becerilere iyi bir düzeyde sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bu beceriler konusunda kendilerini yeterli gördükleri ifade edilebilir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarındaki değişim düzeyini belirlemek için yapılan istatistiğin sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarına yönelik yeterlik algılarına ait cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Kız	158	3.77	0.50	0.922	0.338	-1.192	0.234
	Erkek	85	3.86	0.56				
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kız	158	4.08	0.41	0.314	0.576	1.475	0.142
	Erkek	85	3.99	0.48				
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Kız	158	4.08	0.66	0.846	0.358	0.913	0.362
	Erkek	85	4.00	0.61				
Genel	Kız	158	3.96	0.39	1.298	0.256	0.370	0.712
	Erkek	85	3.94	0.44				

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarda yer alan becerilere yönelik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve "sık sık" düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların hepsinin becerilere yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğunu düşündükleri söylenebilir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin "öğrenme ve yenilenme", "yaşam ve kariyer", "bilgi, medya ve teknoloji" ve 21.yüzyıl becerilerine yeterli derecede sahip oldukları düşünülebilir.

21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarına yönelik bölüm değişkeni arasında bir karşılaştırma yapıldığında elde edilen analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarına yönelik yeterlik algılarına ait öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	İngiliz Dili ve Edebiyatı	80	3.79	0.51	Gruplar Arası	0.827	5	0.165	0.601	0.699
	Moleküler Biyoloji ve Genetik	19	3.80	0.55						
	İlahiyat	25	3.87	0.51	Gruplar İçi	65.179	237	0.275		
	Felsefe	29	3.87	0.45						
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	3.65	0.55	Toplam	66.006	242			
	Tarih	66	3.82	0.56						
	Levene: 0.381 p= 0.862									
Yaşam ve Kariyer Becerileri	İngiliz Dili ve Edebiyatı	80	4.01	0.46	Gruplar Arası	1.276	5	0.255	1.345	0.246
	Moleküler Biyoloji ve Genetik	19	4.14	0.29						
	İlahiyat	25	3.94	0.44	Gruplar İçi	44.982	237	0.190		
	Felsefe	29	4.13	0.39						
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	3.94	0.41	Toplam	46.258	242			
	Tarih	66	4.11	0.47						
	Levene: 1.388 p= 0.230									
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	İngiliz Dili ve Edebiyatı	80	4.10	0.67	Gruplar Arası	2.028	5	0.406	0.974	0.434
	Moleküler Biyoloji ve Genetik	19	4.15	0.67						
	İlahiyat	25	4.03	0.72	Gruplar İçi	98.649	237	0.416		
	Felsefe	29	3.91	0.66						
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	3.87	0.55	Toplam	100.677	242			
	Tarih	66	4.11	0.60						
	Levene: 0.715 p= 0.613									
Genel	İngiliz Dili ve Edebiyatı	80	3.94	0.42	Gruplar Arası	0.727	5	0.145	0.873	0.500
	Moleküler Biyoloji ve Genetik	19	4.01	0.37						
	İlahiyat	25	3.93	0.44	Gruplar İçi	39.444	237	0.166		
	Felsefe	29	3.99	0.39						
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	3.81	0.40	Toplam	40.170	242			
	Tarih	66	4.00	0.41						
	Levene: 0.348 p= 0.883									

Bu tablo sonuçlarına göre 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutları ile öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, öğrenciler "sık sık" düzeyinde bir yeterlik algısına sahip olduklarını düşündükleri yönünde görüş beyan etmişlerdir. Araştırma kapsamında yer alan bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ve alt boyutlarına ait yeterliklerinin yüksek olduğu açıklanabilir.

Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutları ile bilgi-iletişim teknolojilerine hakim olma durumları değişkeni arasında yapılan analiz sonucuna ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarına yönelik yeterlik algılarına ait bilgi-iletişim teknolojilerine hakim olma durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Bilgi-iletişim teknolojilerine hakim olma	n	$\overline{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Evet	139	3.88	0.51	0.285	0.594	2.831*	0.005
	Hayır	104	3.69	0.52				
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Evet	139	4.08	0.44	0.068	0.795	1.190	0.235
	Hayır	104	4.01	0.44				
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Evet	139	4.17	0.61	0.723	0.396	3.417*	0.001
	Hayır	104	3.89	0.65				
Genel	Evet	139	4.02	0.41	0.092	0.762	2.964*	0.003
	Hayır	104	3.87	0.39				

*p<0.05

Tablo 6'ya göre bilgi-iletişim teknolojilerine hakim olma durumu ile "yaşam ve kariyer becerileri" arasında anlamlı farklılık bulunmazken; diğer alt boyutlar ve 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilgi-iletişim teknolojilerinde kendilerini yeterli gören ile görmeyen öğrencilerin "yaşam ve kariyer becerileri"ne yönelik yeterlik seviyelerinin "sık sık" düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. "Öğrenme ve yenilenme", "bilgi, medya ve teknoloji" ve genel 21. yüzyıl becerilerinde yeterlik algıları her ne kadar "sık sık" düzeyinde olsa da bilgi-iletişim teknolojilerinde yeterli olanların yeter-

li olmayanlara göre biraz daha üst düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları aritmetik ortalamaları doğrultusunda söylenebilir. Öğretmen adaylarının bilgi-iletişim teknolojilerindeki yeterlikleri 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarındaki yeterliklerinin artmasında üst düzeyde bir rolü olmasa da etkili olduğu düşünülebilir.

Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının yeterlik algılarının belirlenmesinin dışında, ayrıca sorulan *"21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik neler yapılabilir?"* sorusuna verilen cevaplar ışığında oluşturulan temalar ve frekansları şu şekildedir:

Temalar	**f**
Öğrenme ve yenilenme becerileri	18
Yaşam ve kariyer becerileri	24
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	46
21. yüzyıl destek sistemler	36
Temel konular ve temalar	7

Öğretmen adaylarının görüşlerinin çoğunluğu "bilgi, medya ve teknoloji becerileri"ni (f=46) kazandırmaya yönelik etkinlikler etrafında toplanmıştır. Diğer görüşlerin yoğunluk sırasına göre "21. yüzyıl destek sistemler" (f=36), "yaşam ve kariyer becerileri" (f=24), "öğrenme ve yenilenme becerileri" (f=18) ve "temel konular ve temalar" (f=7) gelmektedir. Öğrencilerin dijital bir çağı yaşadıkları düşünüldüğünde "bilgi, medya ve teknoloji becerileri"ne yönelik daha fazla uğraşılması gerektiğini bu yönde eksikliklerin olduğunu düşündükleri söylenebilir. Araştırmanın nicel basamağında da bilgi ve iletişim teknolojilerinde yeterliğin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterliği etkilediği saptanmış olup bulunan bu sonuçla örtüşmektedir. Bu sonuçlara referans bazı görüşler şunlardır:

Ö23. *"Öngörülü ve tedbirli bir şekilde günümüz teknolojileri takip ettirebilir, bilgi edinme dışında profesyonelleştirilebilir, geliştirilebilir ve üretimci bir bakış açısıyla hareket edilebilir."*

Ö38. *"Son zamanlarda özellikle teknolojinin hayatımızda önemli bir rol almış durumda, teknolojinin hayatımızda doğru bir şekilde güvenilir kaynaklar kullanılarak hayatımıza destek vermesini sağlayabilir."*

Ö42. *"Teknolojik araçların kullanımına ilişkin bir eğitim programı uygulanabilir. Bunun daha doğru ve bilinçli bir şekilde yapılabilmesi gereklidir ve bilinçlendirme kapsamında projeler öne sürülmelidir."*

Ö50. *"İnsanların teknoloji vesilesiyle öğreneceği bilgiyi nasıl kullanabilecekleri hakkında dersler verilmeli."*

Ö57. *"Teknolojiyi kullanma amacı can sıkıntı*sını gidermek için *kullanılsa bile istem dışı bilgi öğretebilen formata sokulmalı ve çocuklara uygun bir hale getirmeli;* çünkü teknoloji çocukların ruh halini bozacak şeylerle doludur."

Ö58. *"Bilgi artık günümüzde daha rahat elde edebilen bir şeydir. Teknolojinin gelişmesiyle bilginin alanı gelişti. İnsanlar sayfalar dolu kitabı küçük bir flaşa ya da hafızaya kaydedebiliyor. Teknolojinin daha güvenilir alanlarda kullanılmasına dikkat edilmeli. Teknolojiyi etkin kullanarak bilgiyi öğretmeli."*

Ö82. *"Sosyal medya organlarının doğru analizler sonucunda, bir eğitim ve öğretim programı kapsamında değerlendirilip, yeni nesil bireylerin gelişiminde etkili ve olumlu bir araç olarak kullanılması gerektiğini düşünüyorum."*

Ö84. *"Gelişen ve globalleşen dünyada teknolojinin önemi her geçen gün artıyor. Küreselleşen ve gelişen dünyada kalkınmak ve gelişmek isteyen ülkeler teknolojiye yatırım yapmak ve teknoloji alt yapısını oluşturmak zorundadır. Benim önerim sosyal medya hesapları sınırlandırılmalı, teknoloji amacına uygun kullanılmalı, teknolojinin esiri olunmamalı, teknoloji bizim için bir araç olmalı, bizi ele geçirmemeli."*

Ö91. *"Bilgi ve iletişim teknoloji kullanımı daha fazla kullanmak. Teknolojik araçlar kullanılarak yeni beceriler kazandırılabilir. Bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilecek bireyler yetiştirmek."*

Ö94. *"Teknolojiyi faydalı kullanabilme etkinlikleri yaygınlaştırılmalıdır."*

Ö102. *"Daha iyi bir nesil yetiştirmek amacıyla iletişimi (yüz yüze) kısıtlayan, engelleyen sosyal medya ağları kısıtlanmalıdır. Yerine ve amacına uygun telefon, bilgisayar vb. gibi teknolojik aletlerin kullanımı yaşa bağlı olarak kullanmalıdır."*

Ö104. *"Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeterli kullanılması için alt yapıların oluşturulması gerekir."*

Ö120. *"Becerilerin kazandırılması için çok sık kitap okunulmalı ve teknolojinin olumlu yönlerinden sık sık yararlanılması gerek."*

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında, teknolojinin ne kadar önemli olduğunun farkında oldukları ve bunun bireylerin ve toplumların yararına olacak şekilde nasıl kullanılması gerektiği konusunda da bilinçli oldukları görülmektedir. Gelişimin-değişimin ve küresel anlamda söz sahibi olmanın bilgi-iletişim teknolojilerinden geçtiğini bildikleri söylenebilir. Öğretmen adayları 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında "bilgi, medya ve teknoloji becerileri"ne yönelik çalışmalara öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda, bilgi, iletişim ve teknolojileri alt yapılarının sağlamlaştırılmasının, bu teknolojilerin doğru, etkili ve etkin kullanımı konusunda bilinçlendirilme çalışmalarının, doğru bilgiyi ayırt edebilme, bunlara erişim kaynaklarının neler olabileceği, bu bilgilerin kullanımı, uygulanması ve üretimi konularında bireylerin ve toplumların eğitilmesi gerekliliği dile getirilmiştir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik belirttikleri görüşlerin çoğunluğunun yer aldığı bir diğer tema ise "21. yüzyıl destek sistemler"dir. Öğrencilerin, diğer becerilerin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için bu sistemlerin oluşturulmasının gerekliliğinin farkında oldukları aşağıda belirttikleri görüşlere dayanarak söylenebilir:

Ö21. *"İletişim teknikleri, kişisel gelişim konularında alanında uzman kişilerce konferanslar verilebilir."*

Ö29. *"Bu becerilerin kazandırılabilmesi için gerekli mecralardan panel, konferans veya başka aktivitelerin düzenlenmesi gerekir. Kurslar verilebilir."*

Ö40. *"…Eğitim sistemi ezberci değil de anlama-anlatmaya dayalı bir sisteme dönüşmeli."*

Ö41. *"Eğitim sisteminin sürekli bir değişim içerisinde olması ve bu durumun sorunlara yol açması, bizlerin buna adapte olmamız ciddi bir sorun."*

Ö45. *"Uygulama noktasında eksiklikler giderilmeli."*

Ö54. *"Gençler daha fazla destek vererek onların yönelimleri doğrultusunda yeni yollar keşfedilebilir."*

Ö56. *"Becerileri kazanmak için uygun ortamlar sağlanmalı."*

Ö72. *"…Testlerle herkesi becerilerine uygun okullara yerleştirebiliriz."*

Ö98. *"Herkesin başarılı olduğu konularda gelişimini sürdürmeye devam etmesini öneririm."*

Ö100. *"Öğrencilerin kendilerini geliştirmesine yönelik destek sağlanmalıdır. Öğrencilerin rahat ulaşabileceği kurslar olmalıdır.*

Ö113. *"Daha sağlıklı bir ortam oluşturmak en iyisidir. Güvenli ortamdan becerilerimizi daha etkili kullanabiliriz."*

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim sistemine odaklanılması ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik değişimlerin yapılmasının, farklı ders içeriklerine ve uygulamalarına yer verilmesi, kişilerin yönelimlerinin belirlenip bu doğrultuda eğitimlere tabii tutulması ve bu yönde ortamların ayarlanması, uygulamaya dönük çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi, çeşitli alanlarda kişilere destek verecek, yönlendirecek, gelişimlerine katkı sağlayacak kurs, seminer, konferans gibi faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerekliliği öğrencilerin görüşlerinde ön plandadır. Öğretmen adayları bu yönde atılacak adımların bu becerilerin kazanımını kolaylaştıracağını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bir bölümü "yaşam ve kariyer becerileri" temasına vurguda bulunacak şekilde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılması gerekenleri belirtmişlerdir. Bazı referans görüşler aşağıda sıralanmıştır:

Ö6. *"Daha sosyal ve aktif olunabilir…."*

Ö9. *"Bütün girişimlerin gençler temelli olmasını istiyorum."*

Ö26. *"Küçük yaşta beceri ve yetenek kazandırmak, çocuğun neye ilgisi varsa yeteneğini o yönde geliştirmeli. Mutlaka insanın kendisini bulduğu bir yeteneği olmalı bir alet, örneğin; bir saz çalan çocuk daha etkin rol oynar toplumda sosyalleşir. Bir şeyi başardığı için yeniden doğar."*

Ö30. *"Başarının sadece okulu bitirmek veya iyi bir derece ile bitirmek düşüncesinden kurtulunması gerekiyor. Ne yazık ki günümüzde becerili olmak okuldan geçiyor. İnsanları belli bir eğitimden sonra yeteneği olan birimlere, branşlara yönlendirmek gerekiyor. Müzik, spor, edebiyat gibi."*

Ö59. *"Öncelikle kişinin yetenek, ilgi ve kendisini etkin bir şekilde gerçekleştirebileceği konuların iyice tespit edilip, o yönde bireye bir eğitim verilmelidir. Bu eğitimle kişi hem kendinde var olanın farkına varacaktır hem de insanlığa faydalı olacaktır."*

Ö60. *"…Zamanın değerinin bilinmesi ve ona göre kullanılması."*

Ö63. *"Kişinin yeteneklerine uygun eğitim verilmeli ve ona uygun bilgiler sıklıkla sağlanmalı."*

Ö67. *"Becerilerin kazandırılmasında, geliştirilmesinde, bireylerin yeteneklerine göre yani hangi alanda yeteneklilerse o alana yönlendirilmelidir. Ve o yeteneklere göre sosyal alanlar açılmalıdır. Çünkü bu konuda çok yetersiz bir ülkeye sahibiz."*

Ö70. *"…İnsanların sosyal medya üzerinde çok zaman harcamaları söz konusu olduğunda bazı şeylere daha kolay uyum sağlayabilir."*

Ö110. *"Sürekli çalışmak."*

Ö112. *"Belirlenen hedef neler gerektiriyorsa onlar üzerinde yoğunlaştırılmalı."*

Ö118. *"Her bireyin becerilerine göre hareket edilmelidir. Hiç kimseyi bir şeye özellikle istemediği bir şeye mecbur bırakılmadan yapılmalıdır."*

Öğretmen adayları, daha çok kişilerin yeteneklerinin belirlenip bu doğrultuda eğitilmeleri ve yönlendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitimin ve başarının sadece okullarla sınırlı olmayacağını, başka yer ve zamanlarda da olabileceğini vurgulamışlardır. Zaman konusunda daha çok bilinçlendirilmeleri gerektiği, hedeflerin belirlenmesi ve uygulanması konusunun önemli olduğu, daha sosyal ve aktif olunması, gençlere yönelik daha çok faaliyetlerin olması, daha çok çalışılması ve zorunluluk yerine istekliliğin ve yeteneklerin ön planda tutulması ve bu yönde faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin gerekliliği dile getirilmiştir. Ayrıca, öğrenciler, kendi yetenek, beceri ve istekleri dikkate alındığında ve uygulamalarda bu yönde olduğunda daha başarılı, kendisine ve topluma daha yararlı olacaklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlere dayanarak, kişilerde özyönelimin, hedef ve zaman yönetiminin, çabanın, sosyalliğin ve aktifliğin eksik olduğu, bunların tamamlanmasına ve geliştirilmesine yönelik girişimlerin olması gerektiği söylenebilir.

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılacakların belirtildiği bazı öğretmen adaylarının görüşleri "öğrenme ve yenilenme becerileri" başlığı altında toplanmıştır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö1. *"Bilgi ve beceri ancak araştırma yaparak, sürekli okuyarak elde edilir; merak ve başkalarına karşı duyarlı olmak ilerlemenin temel nedenidir."*

Ö2. *"Dünya teknoloji ile paralel seviyede gelişiyor, bu nedenle teknolojiye ayak uydurmak gerekir."*

Ö22. *"İnsanlar kitap ve dergiler okumaya yönlendirilmelidir. Bugün bir şeyler üretiliyorsa, üretenlerin okuduğu içindir. Sanal bir nesil büyümesini istemiyorsak, insanları kitapları okumaya yönlendirebilmeli."*

Ö35. *"Kitap okumak, sunum yapmak, bilgi paylaşımı yapmak."*

Ö37. *"Alışılmışın dışında ezbere dayalı değil de öz duygu ve düşüncelere dayalı eğitim ve iletişim kurabilmeyi her yaştan insan grubuna aktarabilmek için yenilikler yapılabilir."*

Ö64. *"Karşılaştığımız herhangi bir probleme yönelik çözüm yolları aranmalı ve sabırlı davranmalı..."*

Ö65. *"Eğitim, sanat ve kültür alanında herkes bilinçlendirilmeli. Özgün ve yeni şeyler ortaya konulmalı."*

Ö69. *"Kitap okuma artırılabilir. Bireylerin özgüvenleri üzerinde etkili olacak dersler verilmelidir."*

Ö90. *"Çok kitap okunup, derinden düşünmek gereklidir."*

Ö106. *"Günümüz sorunları hakkında bilgilendirilme yapılmalı. Soru sorma yeteneği geliştirilmeli."*

Öğretmen adayları "öğrenme ve yenilenme becerileri" başlığı altında becerilerin kazandırılması için kitapların çok okunması üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adayları, araştırma yapma, merak, soru sorabilme, başkalarına duyarlı olma, yeniliklere uyum, problemleri çözmek için çözüm yolları üretme, sabırlı olma, duygu ve düşüncelerin ön planda tutulduğu bir eğitim anlayışı, iletişim kurabilme, özgün ve yaratıcı olma, özgüven, derin düşünme ve düşündüklerini uygulayabilme, toplumu ve bireyi ilgilendiren konularda ve sorunlarda bilgi sahibi olma ve bunlara yönelik çalışmaların farkında olma yönünde çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve yenilenme becerileri içerisinde sayılan eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve yeniliği uygulama, iletişim ve işbirliği becerilerine sahip olmak için neler yapılması gerektiği konusunda bilgi sahibi oldukları, bunları gerçekleştirecek yollarında farkında oldukları söylenebilir. Bu bulgulardan,

öğretmen adaylarının bu beceriye sahip olduğu ve sahip olunması için yapılması gerekenleri de bildiği çıkarımı da yapılabilir.

Bazı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri "temel konular ve temalar" başlığını oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir. Bu temanın oluşumunu sağlayan bazı referans görüşler ise şunlardır:

Ö20. *"Bence dil edinimi konusunda beceri elde edebilmek için yurtdışına gidip eğitim alması gerekir."*

Ö40. *"İlköğretimde daha fazla becerilere yönelik sınıfların açılması el işi gibi, alışılmış dersler dışında Rumca, Fransızca, Almanca gibi derslerin açılması, ayrıca dans sınıfları açılmalıdır…"*

Ö77. *"İnsanların özlerine yönelik yani kültür ve sosyal yaşam biçimlerini göz önünde bulundurularak insanların eğitilmesine katkıda bulunacağını düşünüyorum."*

Ö89. *"Düşünce özgürlüğü, ifade özgürlüğü, bağımsız medya."*

Ö114. *"Önceliğim eşit şartlarda her bireyin önemsenmesidir. B*öylelikle becerikli bir nesil yetişebilir."

Ö119. *"Özgürlük, adalet, hürriyet sağlanırsa becerilerin kazan*ılması kendiliğinde olacağına inanıyorum."

Öğretmen adayları "temel konular ve temalar" başlığı altında dil edinimi, sanatsal aktiviteler, bireylerin kültür ve sosyal yaşamlarını göz önünde bulundurarak eğitimin şekillenmesi, her anlamda özgür olabilme, eşitlik, adalet gibi görüşlere yer vermişlerdir. 21. yüzyıl becerilerinin kazanımında dil edinimi, sanata yönelik faaliyetlerin olması, birey ve toplumların kültür ve sosyal yaşamlarının eğitim-öğretim programları içerisinde yer alması, bireylerin eşitlik, adalet, özgürlük haklarına sahip olmaları gerektiğini ve bunlara bağlı olarak yetenek ve becerilerin gelişiminin sağlanacağı öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Teknolojik gelişim, interaktif, etkileşimli, uzaktan eğitim, uygulamalı eğitim ve ortamları, uluslararası eğitim ve ölçme değerlendirmeler, bilgiye ula-

şım ve kaynakları, ekonomiklik, kültürellik, sosyallik, öğrenmeyi öğrenen, düşünen becerilere sahip, değerler eğitimini ve dil öğretimini kapsayan bir eğitim sistemi ve yaklaşımı 21. yüzyıl eğitiminin belirleyicisidir (Gelen, 2017). Buna bağlı olarak gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ve alt boyutlarına yeterli düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet ve bölüm değişkenleri ile 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde, bilgi ve iletişim teknolojilerine hakim olma değişkeni ile "yaşam ve kariyer becerileri" alt boyutu arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının bu sonuçlara göre kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bundan da öğretmen adaylarının kendilerini çağın gereklerine göre yetiştirdikleri, gerekli vasıflara sahip oldukları düşünülmektedir. Donmuş Kaya ve Akpunar'ın (2018) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutlarında (öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknolojileri becerileri, yaşam ve meslek becerileri) beceri puan ortalamaları yüksek düzeyde iken cinsiyet, internet ve bilgisayar kullanımı düzeylerine bağlı olarak beceri puan ortalamalarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı şekilde, Kozikoğlu ve Altunova (2018), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Mevcut çalışmanın sonuçları ile bu çalışmaların sonuçları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen "etkili bir iletişime sahip olmaları, takım ruhuyla ve işbirliği içinde esnek ve uyumlu çalışmaları, bilgi-medya ve teknoloji okuryazarı olmaları, yaratıcı-eleştirel düşünmeleri, problem çözmeleri, üretim yapmaları, sosyal ve kültürel yeteneklerini geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri, öz-düzenleme yapabilmeleri" (Kotluk ve Kocakaya, 2015, s. 356) beklentisine cevap verebildikleri görülmektedir. 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının, yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin akademik seviyeleri ne olursa olsun olumlu yönde olduğu ve geliştiği tespit edilmiştir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Karakaş, 2015; Orhan Göksun ve Kurt, 2017; Soh, Arsad ve Osman, 2010; Şahin ve diğerleri, 2016).

Araştırmada, ayrıca, bilgi-iletişim teknolojilerine hakim olma değişken ile 21. yüzyıl becerileri, "öğrenme ve yenilenme" ve "bilgi, medya ve teknoloji" becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bilgi-iletişim teknolojilerindeki yeterlilik, 21. yüzyıl becerilerine yeterli düzeyde sahip olmada

etkili olmaktadır. 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterlikler üzerine yapılan bir çalışmada da öğretmenler kendilerini yeterli görmüşlerdir (Keskin ve Yazar, 2015). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenme yeterlikleri algılarının belirlenmeye çalışıldığı başka bir çalışmada da bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik anlamlılık ve diğer 21. yüzyıl öğrenme yeterlikleri ile arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir (Sang, Liang, Chai, Dong ve Tsai, 2018). Bu yüzyılda, bilgi teknolojilerindeki hızlı değişim ve artıştan dolayı öğrenmenin sürdürülebilirliğinin teknolojik becerilere sahip olmadan geçtiği, sahip olunan bilgi ve becerileri teknolojiyi bir araç olarak kullanabilecek şekilde geliştirmek gerekliliği ortaya çıkmıştır (Köğce, Özpınar, Mandacı Şahin ve Aydoğan Yenmez, 2014). Teknolojinin eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımına, içerik ve uygulamalarla birleştirilmesine odaklanıldığında (Earle, 2002), öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerine ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için bu becerilerin nasıl kullanılacağına yönelik gerekli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009). 21. yüzyıl becerileri, dijital çağ okuryazarlığıyla teknolojiyi uygulayabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, mükemmel kişilerarası ve sosyal becerilere sahip öğrenciler yaratmayı vurgulamaktadır (Arsad, Osman ve Soh, 2011). Günümüz öğrencileri, teknoloji ile iç içe, teknolojiyi etkin kullanan, internet ve sosyal ağları her yönüyle etkin kullanabilecek bilgi ve beceriye sahiplerdir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013).

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılması gerekenler arasında en fazla "bilgi, medya ve teknoloji becerileri", daha sonra sırasıyla "21. yüzyıl destek sistemler", "yaşam ve kariyer becerileri", "öğrenme ve yenilenme becerileri" ve "temel konular ve temalar" altında yer alan çalışmalara değinmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden öncelikli olarak "bilgi, medya ve teknoloji becerileri"nin kazandırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yönde becerilerin kazandırılmasını gerçekleştirecek etkinliklere yer verilerek yaşanılan çağın gereksinimlerinin yerine getirilebileceği vurgulanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri, işin nasıl yürüdüğünden, sosyal ilişkilerin anlamına kadar her şeyi değiştirmektedir. Karmaşık sorunları çözmek için, bilgileri iletme, paylaşma ve kullanma, yeni taleplere ve değişen koşullara cevap vermede, uyum sağlamada ve yenilik yapmada, yeni bilgi üretmek için teknolojini gücünü ve insan kapasitesini ve verimliliğini artırmada "bilgi, medya ve teknoloji becerileri"nin başarısı söz

konusudur (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci ve Rumble, 2012). Öğrenme ve öğretme yeni teknolojilerle hızlı bir şekilde değişmekte (Henriksen, Mishra ve Fisser, 2016), bu becerilerin kazanımının kolaylaşması ve etkin olması için "21. yüzyıl destek sistemler"e ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciler, bu tema altında, eğitim sisteminin düzenlenmesi, kişilerin yönelimlerinin belirlenmesi ve bu yönde eğitilmeleri, uygulamaya ağırlık verilmesi, kişilerin gelişimlerini sağlayacak kurs ve konferansların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Farklı öğrenmelerin ve etkinliklerin desteğiyle bu becerilerin geliştirilmesi, farkındalığı artırılabilir (Lee, Chow, Button ve Tan, 2017; Tan, 2017).

Öğrencilerin yeteneklerinin ön planda tutulduğu, eğitimin okul dışında her yerde olmasının alt yapısının sağlandığı, zaman yönetimi, hedef belirleme, isteklilik, sosyalliğin ve aktifliğin gerçekleştiği "yaşam ve kariyer becerileri"ne yönelik çalışmalardan da öğrenciler bahsetmişlerdir. Örgün eğitim kurumları dışında öğrenme her yaşta ve her yerde gerçekleşebildiği gibi, değişikliklere uyum gösterme, esnek olma, hedef belirleme, zamanı yönetme, bağımsız çalışma, başkaları ile etkili iletişim kurma ve birlikte çalışma, proje ve çözüm üretme, sorumluluk ve lider olma yaşam boyu ihtiyaç duyulan temel beceriler olduğundan öğretim programlarında yerlerini alması önemlidir (Gelen, 2017). 21. yüzyıl becerilerini benimseyen kurum, kuruluş veya programların önceliği; tüm öğrencilerin mezun olduktan sonra süreklilik arz eden eğitimleri ve zorluklarla dolu olan kariyerlerine devam etmeleri için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, çalışma alışkanlıkları ve karakter özellikleri ile donatılması gerekliliğini yerine getirmektir (Edglossary, 2016).

Öğrenciler kendilerini karmaşıklaşan sosyal ve ekonomik yaşama hazırlayan öğrenme ve yenilenme becerilerine (Anagün ve diğerleri, 2016) nasıl sahip olmaları gerektiği konusunda "kitap okuma, araştırma yapma, merak etme, soru sorma, problemlerin çözümü için farklı yolların üretilmesi, yeniliklere uyum, iletişim kurabilme, başkalarına duyarlı olma, yaratıcı olma, derin düşünme, duygu ve düşüncelerinde değer gördüğü bir eğitim-öğretimin olması" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dünya Ekonomik Forumu bünyesinde gerçekleşen yeni eğitim vizyonu ile ilgili projelerde de bugünün eğitim-öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri kapsamında sosyal duygusal becerilerin ön plana çıktığı karakter nitelikleri ve yeterliklerin gelişimine odaklanıldığı (WEF, 2016a) bilinmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin kazanımında bir diğer başlık ise "temel konular ve temalar"dır. Bu becerilerin kazanımında dilin, sanatın, kültürlerin ve sosyal yaşamın, eşitliğin, özgürlüğün, adaletin önemli olduğu ve bunlara bağlı olarak bu kazanımların gerçekleşeceği öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin "temel konular ve temalar" alt başlığında dil edinimi, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, fen/bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık temel konuları ve bunlarla ilişkili küresel farkındalık, girişimcilik-ekonomik ya da finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı temaları yer almaktadır (ATC21S, 2012; Jerald, 2009; P21, 2015). Bu becerilerin kazandırılması için eğitim-öğretim programlarında yer verilmiş ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Gelen, 2017).

Yaşadığımız bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken ve ihtiyaç duyulan becerilerin geliştirilmesi için öncelikli olarak eğitim-öğretim programları bu yönde desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. Ardından bu eğitim-öğretimde rol alacak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması ve bilinçlendirilmesi ve bu becerilerle önce kendilerinin donatılması ve yetkin hale getirilmesi sağlanmalıdır. Yükseköğretim kurumlarının akademik içerikleri, küresel rekabete, teknolojik değişim ve gelişime uygun becerilerin geliştirilmesine yönelik her daim yenilenmelidir. Yaşam boyu öğrenme her bireye aşılanmalıdır. Toplumlar ve bireyler arasında mevcut olan dijital uçurum, dijital eşitsizlik, dijital beceri eksikliği gibi olumsuzlukların önüne geçilmelidir. Böylelikle istenen 21. yüzyıl becerileri bireylere kazandırılabilir. Daha sağlıklı, sağlam ve güçlü dayanakları olan, yaşamın içerisinde ihtiyaçlarına cevap arayabilen ve bulabilen, kaliteli ve nitelikli bireylerin ve toplumların gerçekleşmesi için bu görüşlerin dikkate alınması ve bu yönde çalışmaların olması gerekmektedir.

Kaynakça

ANAGÜN, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(2), 160-175.

ARSAD, N. M., Osman, K., & Soh, T. M. T. (2011). Instrument development for 21st century skills in Biology. *Procedia Social and Behavioral Sciences 15*, 1470-1474.

ATC21S. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills.* (2012). http://www.atc21s.org/ Erişim Tarihi: 16.01.2019.

AYDENİZ, M. (2017, Ekim). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası.* University of Tennessee, Knoxville. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1019&context=utk_theopubs Erişim Tarihi: 24.12.2018.

BINKLEY, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-2324-5_2.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DEDE, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills.* http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_%282010%29_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf Erişim Tarihi: 16.01.2019.

DONMUŞ KAYA, V. & Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Journal of Social Studies, 7*(4), 1-10.

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2001). *21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili.* Ankara: MEB Basımevi.

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili.* Ankara: MEB EARGED. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf. Erişim Tarihi: 27.06.2017.

EARLE, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational Technology, 42*(1), 5-13.

EDGLOSSARY. (2016). *21st century skills.* https://www.edglossary.org/21st-century-skills/ Erişim Tarihi: 16.01.2019.

EKİCİ, G., Abide, F., Canbolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 124-134.

ERYILMAZ, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 209-229.

GELEN, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 15-29.

GÖRKAŞ, B., Otuz, B. ve Ekici, G. (2017). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sahip olmaları gereken 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 421-435.

GÜNÜÇ, S., Odabaşi H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 436- 455.

GVARAMADZE, I. (2007, July). *Lifelong Learning (LLL).* https://www.projects.aegee.org/educationunlimited/files/Lifelong_Learning_brief.pdf Erişim Tarihi: 16.01.2019.

HARRIS, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(4), 393-416.

HENRIKSEN, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology & Society, 19*(3), 27-37.

JERALD, C. D. (2009). *Defining a 21st century education.* The Center for Public Education. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.8011&rep=rep1&type=pdf Erişim Tarihi: 16.02.2019.

KARAKAŞ, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21.yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

KARAKOYUN, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

KERELUIK, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 29*(4), 127-140.

KESKİN, İ. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 1691-1711. Doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3503.

KOTLUK, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyklemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 354-363.

KOZİKOĞLU, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(3), 522-531. Doi: 10.5961/jhes.2018.293.

KÖĞCE, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 185-213.

KURBANOĞLU, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 81-88.

KUŞ, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

LEE, M. C. Y., Chow, J. Y., Button, C., & Tan, C. W. K. (2017). Nonlinear Pedagogy and its role in encouraging twenty-first century competencies through physical education: A Singapore experience. *Asia Pacific Journal of Education, 37*(4), 483-499. Doi: 10.1080/02188791.2017.1386089.

ORHAN GÖKSUN, D. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 107-130. Doi: 10.15390/EB.2017.7089.

P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2016). *Framework for 21st Century Learning*. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf Erişim Tarihi: 19.12.2018.

P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2015). *P21 Framework Definitions.* http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf Erişim Tarihi: 19.12.2018.

P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2018). *Framework for 21st Century Learning.* http://www.p21.org/our-work/p21-framework Erişim Tarihi: 19.12.2018.

SANG, G., Liang, J.-C., Chai, C. S., Dong, Y., & Tsai, C.-C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: A Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review, 19*(3), 307-317. Doi: 10.1007/s12564-018-9522-0.

SOFFEL, J. (2016). *What are the 21st-century skills every student needs?* https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/ Erişim Tarihi: 15.01.2019.

SOH, T. M. T., Arsad, N. M., & Osman, K. (2010). The relationship of 21st century skills on students' attitude and perception towards physics. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 7*(C), 546–554.

ŞAHİN, M. C., Arslan Namlı, N. ve Schreglmann, S. (2016). Kırsal kesimlerde okuyan 21. yüzyıl öğrencilerinin teknolojiden yararlanma düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 311-319.

TAN, L. (2017). Developing twenty-first century competencies through the arts: A case study of a high performing secondary school band in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, *37*(4), 472-482. Doi: 10.1080/02188791.2017.1386087.

TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği) (2012). *TÜSİAD "21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitimin Niteliği" konulu toplantı dizisinin ilkini gerçekleştirdi.* https://tusiad.org/tr/tum/item/5700-tusiad-21-yuzyil-becerileri-ve-egitimin-niteligi-konulu-toplanti-dizisinin-ilkini-gerceklestirdi Erişim Tarihi: 18.01.2019.

VOOGT, J. & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills-Discussion paper*. University of Twente, AE Enschede. http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf Erişim Tarihi: 19.01.2019.

WEF (World Economic Forum). (2016a). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology.* https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology Erişim Tarihi: 15.01.2019.

WEF (World Economic Forum). (2016b). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology.* http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf Erişim Tarihi: 15.01.2019.

YALÇIN, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *51*(1), 183-201. DOI: 10.30964/auebfd.405860.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (65-87)

EĞİTİM YOLU İLE ROMANLARIN SOSYAL İÇERİLMESİNİN DESTEKLENMESİ: SİROMA PROJESİ ÖRNEĞİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa Cem BABADOĞAN[1], Gökhan ATİK[2], Müge ŞEN[3], Tuncay ERGENE[4]

* Bu çalışmanın verileri Muğla'da düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde iki ayrı sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çalışmanın ikinci yazarı, yazışmadan sorumlu yazardır.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, cem@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6796-5654.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, gatik@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5386-6770.

3 Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, msen@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4854-6531.

4 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ergene@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1684-9378.

Geliş Tarihi: 04.09.2019 **Kabul Tarihi:** 24.09.2019

Öz: Bu çalışmada; öncelikle yoksulluk, sosyal dışlanma ve sosyal içerme kavramları ele alınmış, Avrupa Birliği ve Türkiye'de sosyal içerme politikaları ve çalışmaları özetlenmiş ve son olarak Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından birlikte finanse edilen, Türkiye'deki Romanların sosyal içermesine yönelik "Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Alanlarda Sosyal İçermenin Desteklenmesi (SİROMA)" projesinin kapsamı ve eğitim bileşeninde geliştirilen ders dışı eğitim programı tanıtılmış ve bu program kapsamında pilot okullarda uygulanan etkinliklere yönelik ön izleme ve değerlendirme çalışmalarının bulguları sunulmuştur. Projede ders dışı eğitim programı kapsamında, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademesinde her kademede altışar olmak üzere toplam 18 öğrenci ve 18 öğretmen kitabı hazırlanmıştır. Hazırlanan ders dışı etkinlikler programı ve materyallerine yönelik izleme ve değerlendirme çalışmaları 12 il ve 44 okul kapsamında yapılmıştır. Ön izleme ve değerlendirme çalışmalarından edinilen bulgulara göre, öğrenci ve öğretmen materyallerinin yeterli ve uygulanabilir düzeyde oldukları görülmüştür. Proje çıktılarından olan program ve etkinliklerin tüm kademelerdeki öğretim programlarını destekleyici ve bütünleyici nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal içerme, sosyal dışlanma, program geliştirme, ders dışı etkinlikler, Romanlar

SUPPORTING SOCIAL INCLUSION OF ROMA PEOPLE THROUGH EDUCATION: AS AN EXAMPLE OF SIROMA PROJECT

Abstract:

In this study; primarily the concepts of poverty, social exclusion, and social inclusion were explained, then social inclusion policies of and activities in European Union and Turkey summarized and finally the project of "Promoting Social Inclusion at Densely Roma Populated Areas (SIROMA)" co-financed by the European Union and the Republic of Turkey for the social inclusion of Roma people in Turkey and the extracurricular activity programs developed in the training phase were introduced. The findings of the pre-monitoring and -evaluation of the activities implemented in the pilot schools were presented. Within the scope of the extracurricular activities training programs in the project, 18 student and 18 teacher books were prepared for six different topics in pre-school, primary school, and secondary school levels. The studies of monitoring and evaluation for the extracurricular activities and materials prepared in the project were conducted in 12 cities and 44 schools. According to the findings of the pre-monitoring and -evaluation study, it was seen that student and teacher materials are sufficient and applicable. It was determined that the program and activities that are among the project outcomes are supportive and complementary to the curriculum at all levels.

Keywords: Social inclusion, social exclusion, program development, extracurricular activities, Roma people

Giriş

Küreselleşmenin ekonomik ilerleme ve gelişim açısından olumlu etkileri olmasının yanı sıra ülkelerin bir kısmı için yoksulluğu artıran bir süreç olduğu da görülmektedir (Nissanke ve Ocampo, 2019). Yoksulluk, küreselleşmenin etkisiyle, günümüzde daha derin ve katmanlı bir sorun hâline gelmiş ve sosyal dışlanma olgusu ile birlikte ele alınmaya başlanmıştır (Karakaş, 2010). Yoksulluk ve işsizlik, sosyal dışlanmanın en temel nedenleri arasında göste-

rilmekle birlikte, iş gücü piyasasındaki sorunlar ve gelir dağılımındaki dengesizlikler, sosyal güvence mekanizmalarının yetersizliği, ekonomik ve sosyal alanlarda yaşanan eşitsizlikler de sosyal dışlanma sorunun ivme kazanmasında rol oynamaktadır. Yoksulluk ve sosyal dışlanma birbiriyle ilişkili kavramlar olmakla birlikte; sosyal dışlanma, yoksulluğu da kapsayan daha geniş bir kavramdır (Rawal, 2008). Diğer bir ifadeyle, yoksulluk sosyal dışlanmayı artırıcı bir unsur olabilirken, sosyal dışlanma yoksulluğun ötesinde bireyin sosyal, kültürel ve ekonomik entegrasyonunu da içermektedir.

Sosyal dışlanma, tanım olarak, *"kaynakların, hakların, malların ve hizmetlerin eksikliği ya da reddedilmesi ve ekonomik, sosyal, kültürel ya da siyasal alanda olsun olmasın, birey(ler)in toplumun çoğunluğu için geçerli olan normal ilişkilere ve etkinliklere katılamaması"* durumu olarak ele alınmaktadır (Levitas, Pantazis, Fahmy, Gordon, Lloyd ve Patsios, 2007, s. 9). Bu kavramın karşıtı olan ve alanyazında çoğunlukla da birbirlerinin yerine kullanılan diğer kavram ise "sosyal içerme"dir. Avrupa Birliği (AB) tarafından yapılan tanımlamaya göre sosyal içerme, *"yoksulluk ve sosyal dışlanma riski ile karşı karşıya olan bireylerin, ekonomik, sosyal ve kültürel hayata tam anlamıyla katılabilmeleri ve yaşadıkları toplumda normal olarak görülen yaşam standardı ve refahtan faydalanabilmeleri için gerekli fırsat ve kaynaklara erişebilmesi süreci anlamına gelir. Sosyal içerme, bireylerin hayatlarını etkileyen karar alma süreçlerine daha fazla katılabilmelerini sağlar ve temel haklarına erişmelerine, kamu kaynaklarından yararlanmalarına yardımcı olur."* (European Union, 2010, s. 3). Dünya Bankası ise sosyal içermeyi *"bireylerin ve grupların toplumda yer alma şartlarını ve özellikle kimlikleri temelinde dezavantajlı olanların yeteneklerini, fırsatlarını ve onurlarını geliştirme süreci"* olarak tanımlamaktadır (The World Bank, 2019). Tanımlardan anlaşılacağı üzere, sosyal içerme süreci dezavantajlı bireyler ya da gruplar için katılımı artırmayı, adaleti sağlamayı ve iyi oluşu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreç sadece yoksullukla baş etme değil, dezavantajlı durumdaki tüm birey ya da grupların toplumdaki diğer birey ya da gruplar gibi tüm yaşam alanlarına katılımlarının önündeki engellerin kaldırılması ve adil katılımın desteklenmesi şeklinde genişletilmiştir (Aasland ve Flotten, 2001).

Avrupa ülkeleri 1970'te belli ekonomik kriz ve gerileme ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu ülkelerdeki belirli grupların sosyal, ekonomik, eğitim ve siyasi alanlara katılımlarında karşılaştıkları güçlükler ile bu grupların sosyal güvence ve yardım ihtiyaçlarının artması sonucunda "sosyal dışlanma" ve

"sosyal içerme" kavramları gündemi oluşturmuştur (Aasland ve Flotten, 2001). Bu kavramlar 1990'dan itibaren Avrupa Birliği'nin çalışmaları ve politikalarında odak konusu hâline gelmiştir. Sosyal dışlanmaya yönelik Avrupa'da atılan ilk resmî adım 1997'de imzalanan ve 1999'da uygulanmaya başlanan Amsterdam Anlaşması'dır (European Union: Council of the European Union, 1999). Bu anlaşmadaki birlik amaçlarında, sosyal içerme kavramının kapsayıcı bir Avrupa toplumunun oluşturulması ve herkes için adil, uygun yaşam koşulların sağlanması amaçlarında ele alındığı görülmektedir. Portekiz'in Lizbon şehrinde 2000'de gerçekleştirilen AB zirvesinde ise "*yoksulluk ve sosyal dışlanma ile mücadelede üye ülkelerin çabalarının desteklenmesi ve sosyal içermeye daha fazla imkânı sağlayan bir Avrupa'nın kurulması*" hedefleri belirlenmiştir (European Parliament, 2000). Avrupa Birliği, birlik içerisinde sosyal içerme süreci geliştirerek ve yaygınlaştırarak, sosyal dışlanma ve yoksulluk ile baş etme, ekonomik ve sosyal haklardan adil bir şekilde faydalanma ve bireylerin kamu hizmetlerine erişimlerinin önündeki engelleri kaldırmaya yönelik politika ve yöntemlerin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanmıştır. Bunun için Avrupa Komisyonu 2001'de yaptığı toplantıda tüm üye ülkelere sosyal içermeyi geliştirecek ve yaygınlaştıracak ulusal eylem planı hazırlamaları zorunluluğu getirmiştir (The Council of the European Union, 2001). Bu tarihten sonra birliğe üye ülkeler, ülkelerindeki işsizler, evsizler, engelliler, madde bağımlıları, kadınlar, çocuklar, yaşlılar gibi dezavantajlı ve özel politika gereksinimi olan gruplara yönelik yürüttükleri sosyal içerme çalışmalarını özetleyen raporları komisyonuna sunmaya başlamıştır. Avrupa Komisyonu ayrıca birliğe aday ülkelerden de birlik amaçlarına yönelik "*Ortak İçerme Belgesi (JIM – Joint Inclusion Memorandum)*" hazırlamalarını istemiştir. AB'nin sosyal içerme politikası en son "*Avrupa Sosyal Koruma ve Sosyal İçerme Stratejisi*"ne dönüşmüş ve 2010'da *"Avrupa 2020: Akıllı, Sürdürülebilir, Kapsayıcı Büyüme için Avrupa"* stratejisi hedeflenmiştir (European Commision, 2010). Bu strateji ile "Kapsayıcı Büyüme" çerçevesinde ekonomik ve sosyal bütünleşmeye öncelik verilmiş ve bununa birlikte AB genelinde istihdamın artırılması ve sürdürülebilir bir ekonomik büyümenin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

AB'ye adaylık sürecinde olan Türkiye ise çalışmalarına Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı öncülüğünde 2004'teki "Başlangıç Toplantısı" ile başlamıştır. Ortak İçerme Belgesi ile Fransa'nın Nice şehrinde belirlenen hedefler doğrultusunda, yoksulluk ve sosyal dışlanma sorununun mevcut durumu-

nun tanımlanması, sosyal içerme süreciyle ilgili engellerin saptanması ve bu çalışmalara dayanarak yoksulluk ve sosyal dışlanmayla baş etmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Türkiye, AB'ye katılım süreci için hazırladığı ulusal eylem planının birinci aşamasında Romanların sosyal içermesi ve entegrasyonuna yönelik hedefler belirlemiştir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014). Bu plan doğrultusunda Türkiye "*Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Alanlarda Sosyal İçermenin Desteklenmesi (SİROMA)*" projesini Avrupa Birliği'nin desteği ile 2015-2017 yılları arasında gerçekleştirmiştir.

Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi (SİROMA)

Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracının 4. Bileşeni *"İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Operasyonel Programı"* kapsamında 09.11.2015-08.11.2017 tarihleri arasında uygulanan ve Türkiye'nin AB üyelik sürecinde müzakere ettiği başlıklardan biri olan *"Roman Açılımı"* çerçevesindeki uyum çalışmalarını destekleyen, "*Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi* – SİROMA" Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin mali destekleri ile finanse edilmiştir. Sözleşme Makamı Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Avrupa Birliği Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığı olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen SİROMA Projesi ile Türkiye'de yaşayan Roman vatandaşlarının iş gücü piyasasına girişlerini kolaylaştırarak sosyal içermenin artırılması, ayrıca eğitim yolu ile bireylerde sosyal içerme konusunda bir farkındalık oluşturulması ve davranış değişikliği yaratılması hedeflenmiştir. Proje kapsamında seçilen 12 pilot ilde, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde bulunan öğrencilerin sosyal içermesini destekleyen eğitim materyali aracılığıyla okula devamlarının artırılması, akademik başarının yükseltilmesi ve okul terklerinin azaltılması amaçlanmıştır.

Proje kapsamında, sosyal güvenlik kapsamı dâhil olmak üzere, istihdam piyasalarına girişlerini kolaylaştırarak, Romanların yoğun olarak yaşadığı alanlarda sosyal içermenin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Yoksulluk içinde yaşayan ya da yoksulluk riski ile karşı karşıya olan dezavantajlı kişiler ve Romanların yoğun olarak bulunduğu gecekondu bölgelerinde yaşayanlar ve göçerler hedef gruplar olarak tanımlanmıştır. Proje ile Romanlara hizmet sunan kurumların kapasitelerinin artırılması, sunulan hizmetlerin kalitesinin

iyileştirilmesi ve koordinasyonun artırılması, hizmet sunanlar için kapasite artırıcı ve ayrımcılığın önlenmesi temelinde eğitimler verilmesi, konu hakkında kamuoyunda farkındalığın sağlanması ve Romanların mesleki niteliklerinin geliştirilerek sürekli ve güvenceli işlere girişlerinin desteklenmesi temelinde faaliyetler yürütülmüştür. Genel anlamda SİROMA Projesi politika geliştirmeyi, kapasite artırmayı, eğitim, iş birliği ve istihdamı desteklemeyi hedefleyen bir projedir. Proje kapsamında öngörülen hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik en önemli faaliyetler;

- Hedef gruplara daha iyi eğitim, sağlık, istihdam, sosyal koruma ve sosyal yardım hizmetleri sunmak amacıyla, kamu kurumlarının ve hizmet sağlayıcıların kurumsal kapasitelerinin artırılması,
- Kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, ilgili paydaşlar ve kamuoyunda sosyal içerme konusunda farkındalığın artırılması ve kurumlar arasındaki sivil diyalog ve iletişimin iyileştirilmesi,
- Pilot illerdeki hedef grupların, kaliteli eğitim hizmetlerine erişiminin kolaylaştırılması ve okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocukların eğitimde başarı düzeylerinin artırılması,
- Sağlık hizmetlerine erişimin artırılması,
- Hedef grupların mesleki niteliklerinin güçlendirilmesi yoluyla istihdam edilebilirliklerinin artırılması olarak açıklanmıştır.

Projenin eğitim hedeflerinde yer alan öğrencilerin; okula devamlarının artırılmasını sağlamak, çok yönlü gelişimlerini desteklemek, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda faaliyetlere katılımlarını sağlamak amacıyla çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle hedef grubun ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiştir.

Program Geliştirme Süreci

Süreçte, bireylerin yaşam koşullarına ve gerçekliklerine saygı duyulmasını öneren Freire'nin (1970) program geliştirme anlayışı benimsenmiştir. Freire'ye göre, eğitim öncelikle öğrencilerin bilmediğini bilmelerini sağlayacak otantik eğitim ortamları sunmalıdır. Burada Dewey'in söz ettiği, öğrenme yaşantılarının öğrencilerin ihtiyaçlarını fark edecek biçimde tasarlanmasına değinilmektedir. Bireylerin yaşam koşullarına ve gerçekliklerine saygı duyulmasını

öneren Freire'nin anlayışı bu bağlamda Dewey'in görüşleri ile örtüşmektedir. Eğitime böyle bir algıyla yaklaşan Freire'nin fikirlerinin etkileyiciliği ise orta sınıf bir aileye mensup ve eğitimli biri olmasına karşın tüm sınıfları yok saymasından ve kendini, sorgulamaya dayalı bir bakış açısı kazandırmaya adamasından ileri gelmektedir. Freire'ye göre her eğitim uygulaması, insana ve dünyaya ilişkin olarak, bazen açık bazen de örtük olacak şekilde bir politik duruşu ya da teoriyi göstermektedir (Freire, 1970). Dolayısıyla tarafsız eğitim söz konusu değildir. Eğitimle var olan düzene uyum sağlayacak ya da eleştirel bakarak sorunlu noktalara yaratıcı çözümler üretecek bireyler yetiştirilir. Bu noktada Freire'nin durduğu yer kuşkusuz eleştirel taraftır (Freire, 1985). Ancak onun eğitimdeki bu eleştirel tarafa yüklediği sorumluluk, düzene karşı çıkmaktan çok düzensizlikleri ortaya koyarak toplum yararına çözümler üretebilmedir. Böyle bir bağlam içinde yürütülecek eğitim etkinliklerinde temel olan bireylerin kendilerine ve içinde yaşadıkları topluma dışarıdan bakabilmeyi, eylemleri üzerine düşünebilmeyi ve gerektiğinde bunları değiştirme gücünü kendilerinde bulmalarını sağlanmasıdır. Bu anlayışta sınıflar da bilgi aktarımının yapıldığı ortamlar değil, bilginin araştırıldığı, keşfedildiği ve üretildiği buluşma merkezleri hâline gelecektir. Bizzat uygulamanın öğrenenlere sağlayacağı diğer bir yarar ise başkalarının anlamlandırmalarını öğrenmek yerine kendi anlamlarını oluşturmalarına olanak tanınmasıdır. Freire eğitimin özündeki amacın; öğrenenlerin merak duygularının harekete geçirilmesi, diğer öğrenci ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olmalarını ifade eden bir diyalog sürecidir (Freire, 2000). Buna göre eğitimde sadece öğrencinin değil, öğretmenin de öğrenmesi söz konusudur; öğretmen kendini geliştirmeye ne kadar açık olursa, sınıf ortamındaki diyalog da o kadar yüksek olacaktır. Nitekim kurgulanan öğretmen; Bruner tarafından da tanımlanan öğretmen de olduğu gibi araştıran, merak yaratan ve bilgi ile yaşam arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bir öğretimi planlayan kişidir. Bu bağlamda öğretimi planlamada dikkat edilmesi gerekenler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Freire, 2000):

- Program geliştirme ekibi öğrenenlerin yaşam alanlarını inceleyerek yaşamlarında karşılaşabilecekleri başlıca konuları belirlemelidir;
- Öğrenenler için yaşamlarına yönelik gerçekleştirilecek öğretimin hedeflerine uygun içerik belirlenmelidir;

– İçerik, öğrenenlerin toplumsal yaşamlarına yönelik eleştirel bir bilinç oluşturulmasını sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır;
– Öğrenenlerde merak, yaratıcılık, sorgulama gibi özelliklerin geliştirilmesi amacıyla öğretim süreci planlanmalıdır;
– Öğretim sürecinde kullanılmak üzere gerekli materyal ve kaynaklar geliştirilmelidir.

Program geliştirme sürecinde; durum çözümlemesi, amaç, yeterlik ve kazanım geliştirme, program tasarlama, program uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir yenilikçi/durumsal yaklaşım temel alınmıştır. Bu çalışma sürecinde 12 pilot ilde bulunan 44 pilot okulda görev yapan öğretmenler, okul müdürleri, diğer personel, ebeveyn ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak eğitim ihtiyaç analizine ilişkin veriler toplanmıştır. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul olmak üzere üç eğitim kademesi için eğitim ihtiyaç analizi raporları hazırlanmıştır. Bu raporların sonuçlarına dayalı olarak Uluslararası ve Ulusal uzmanların kültürel etkileşim ve deneyim paylaşımı için eş zamanlı olarak eğitim süreçlerini planlamaları ve geliştirmelerine özen gösterilmiştir. Uzmanların çalışmalarının ardından 9-10 Şubat 2017 tarihinde başta 12 pilot il ve 44 pilot okulda görev alan öğretmenler ve okul yöneticileri olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığının ilgili paydaşları ile Ankara'da iki günlük bir çalıştay gerçekleştirilmiştir. Daha sonra düzenlenen üç ve iki günlük çalıştaylar ile ders dışı eğitim materyalleri konusunda paydaş görüşleri toplanmıştır.

Bu proje için geliştirilen bilgi, beceri ve yetkinlik temelinde, konu adlarına göre öğrenci ve öğretmen kitapları oluşturulmuştur. Bu kitapların hazırlanmasında temel alınan ve daha önce belirlenen 23 program yeterliliği aşağıdaki Tablo 1'de yer almaktadır. Etkinlik ve oyun temelli bir kurgu temelinde oluşturulduğu için yeterliklerin çoğu yetkinlik düzeyinde ifade edilmiştir:

Tablo 1: SİROMA Program Yeterlikleri

Kitap Adı	PYÜA*	PYAA*	PY*	Program Yeterlikleri
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Bilgi	Kuramsal-Olgusal	PY1	Şiddet ve istismara karşı kendini korumaya ilişkin bilgi sahibi olma
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Bilgi	Kuramsal-Olgusal	PY2	Zararlı alışkanlıklardan kendini korumaya ilişkin bilgi sahibi olma
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Beceri	Bilişsel-Uygulamalı	PY3	Olumlu okul iklimi oluşturmaya ilişkin edindiği bilgileri kullanma
Her Birimiz İçin Sanat	Beceri	Bilişsel-Uygulamalı	PY4	Sanat etkinliklerinde farklılıkları kabul etme
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Beceri	Bilişsel-Uygulamalı	PY5	Güvenli yaşamla ilgili edindiği bilgileri kullanma
Her Birimiz İçin Spor	Yetkinlik	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	PY6	Spor etkinlikleri aracılığıyla kendini tanıma ve bireysel olarak etkin çalışma
Her Birimiz İçin Sağlıklı Yaşam	Yetkinlik	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	PY7	Aktif ve sağlıklı yaşam için alışkanlıklar geliştirme ve sorumluluk alma
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Yetkinlik	Öğrenme	PY8	Bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanırken kendini risklerden koruma
Her Birimiz İçin Sağlıklı Yaşam	Yetkinlik	Öğrenme	PY9	Sağlıklı yaşam için alışkanlıkları değerlendirme
Her Birimiz İçin Sağlıklı Yaşam	Yetkinlik	Öğrenme	PY10	Alışkanlıkları değerlendirerek kişisel özelliklerine uygun sağlıklı bir yaşam tarzı belirleme
Her Birimiz İçin Spor	Yetkinlik	İletişim ve Sosyal	PY11	Spor etkinliklerinde grup üyeleri ile etkin bir iletişim kurma
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Yetkinlik	İletişim ve Sosyal	PY12	Ana babaların sürece etkin katılımlarını sağlama
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Yetkinlik	İletişim ve Sosyal	PY13	Sosyal yaşamda bireylerle etkin ve sağlıklı bir iletişim kurma
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Yetkinlik	İletişim ve Sosyal	PY14	Güvenli yaşam için gerekli girişimlerde bulunma

Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Yetkinlik	İletişim ve Sosyal	PY15	Olumlu okul iklimi oluşturmaya katkı sağlama
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Yetkinlik	İletişim ve Sosyal	PY16	Şiddet ve istismarla baş etmede yetişkinlerle temasa geçme
Her Birimiz İçin Sanat	Yetkinlik	Alana Özgü	PY17	Sanat etkinliklerinde kendini tanımayı benimseme
Her Birimiz İçin Bilim ve Yaşam	Yetkinlik	Alana Özgü	PY18	Başarıyı artırmada okuldan etkin olarak yararlanma
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Yetkinlik	Alana Özgü	PY19	Sosyal yaşamda farklılıkların kabul edilmesi ilkesine sahip olma
Her Birimiz İçin Spor	Yetkinlik	Alana Özgü	PY20	Spor etkinliklerinde farklılıkların kabul edilmesi ilkesine sahip olma
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Yetkinlik	Alana Özgü	PY21	Okul yaşamına aktif katılıma değer vererek aktif katılımı benimseme
Her Birimiz İçin Sanat	Yetkinlik	Alana Özgü	PY22	Sanat etkinliklerinde grup üyeleri ile etkin iletişim kurma
Her Birimiz İçin Spor	Yetkinlik	Alana Özgü	PY23	Spor etkinlikleri kuralları ile sosyal hayat arasında ilişki kurma
*__PYÜA__: Program Yeterlikleri Üst Alan; __PYAA__: Program Yeterlikleri Alt Alan; __PY__: Program Yeterlikleri				

Tablo 1'de yer alan yeterliklere dayalı olarak altı ayrı kitaplar için alt konular çerçevesinde toplam 21 adet kazanım oluşturulmuştur. Program kazanımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: SİROMA Program Kazanımları

Kitap	Kapsam	PK*	Program Kazanımları
Her Birimiz İçin Bilim ve Yaşam	Okul Başarısını Artırma	PK1	Kaliteli bir yaşam için okul deneyiminin önemi bir etken olduğunu ayırt eder.
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Şiddet ve İstismar	PK2	Kendisine yönelik sergilenen saldırganca ve istismar edici davranışları ayırt eder.
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Güvenli Hayat İçin Gerekli Girişimler	PK3	Rahatsızlık duyduğu davranışlara yönelik duygu ve düşüncelerini uygun yollarla ifade eder.
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Güvenli Hayat İçin Gerekli Girişimler	PK4	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri açıklar.
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Zararlı Alışkanlıklar / Okul İklimi / Teknoloji Okuryazarlığı	PK5	Tehlikeli durumlardan, kişilerden ve alışkanlıklardan kendisini ve başkalarını korur.
Her Birimiz İçin Sağlıklı Yaşam	Kendini Tanıma / Zararlı Alışkanlıklar	PK6	Kendini tehlikelerden korumak için gerekli önlemleri alır.
Her Birimiz İçin Sağlıklı Yaşam	Sağlıklı Hayat İçin Gerekli Alışkanlıklar	PK7	Aktif ve sağlıklı yaşam için yapılması gerekenleri ifade eder.
Her Birimiz İçin Sağlıklı Yaşam	Sağlıklı Hayat İçin Gerekli Alışkanlıklar	PK8	Aktif ve sağlıklı yaşam için gerekli girişimlerde bulunur.
Her Birimiz İçin Sanat	Kendini Tanıma	PK9	Kendi özelliklerine uygun sanatsal etkinliklerde bulunur.
Her Birimiz İçin Sanat	Farklılıkları Kabul	PK10	Sanatın farklı biçim ve yorumlarla gerçekleşeceğini kavrar.
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Güvenli Hayat İçin Gerekli Girişimler / Şiddet ve İstismar	PK11	İstenmedik davranışlara maruz kaldığında ya da bu davranışları gözlemlendiğinde kendisinden büyüklerden yardım ister.
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Grup Çalışmaları / Sağlıklı İlişkiler	PK12	Sosyal yaşamda bireylerle etkin ve sağlıklı bir iletişim kurar.
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Okul İklimi	PK13	Okul yaşamında öğrenciler ve yetişkinlerle etkin ve sağlıklı bir iletişim kurar.
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Devamı Artırma	PK14	Eğitim öğretim süreçlerinde aktif katılımı benimser.

Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Ana Baba Katılımı	PK15	Öğrenme öğretme süreçlerinde ana babalarından etkin destek alır.
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Farklılıkları Kabul	PK16	Bireysel sosyal ve kültürel özelliklerini toplumsal yaşamı zenginleştirici bir unsur olarak değerlendirir.
Her Birimiz İçin Spor	Bireysel Çalışmalar / Kendini Tanıma	PK17	Kişisel özelliklerine uygun sportif etkinliklere katılır.
Her Birimiz İçin Spor	Grup Çalışmaları	PK18	Eşli ve takım sporlarında rol alır.
Her Birimiz İçin Spor	Farklılıkları Kabul	PK19	Bireysel ya da takıma dayalı sportif etkinliklerin farklı roller gerektiğini kavrar.
Her Birimiz İçin Sanat	Kendini Tanıma	PK20	Bireysel ya da grupla sanat etkinliklerinde etkin rol alır.
Her Birimiz İçin Spor	Bireysel Çalışmalar / Kendini Tanıma	PK21	Spor etkinlikleri aracılığıyla sosyal kuralları fark eder.
*__PK__: Program Kazanımları			

Eğitim Programı Tasarımı

Eğitim programı tasarımları programın hazırlandığı kurum ya da kuruluşun eğitim felsefesi, eğitim gereksinimleri, öncelikleri, eğitime ayırdığı kaynaklar gibi etkenler ile tasarıyı hazırlayan ekibin nitelik ve niceliği gibi etkenler doğrultusunda birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitim programı, öğrenen merkezli program tasarımlarından olan çocuk merkezli tasarıma göre oluşturulmuştur. Çocuk merkezli tasarım, öğrenenin en iyi biçimde öğrenebilmesi için etkin duruma getirilmesi gerektiği düşüncesine dayanır. Bu program tasarımında öğrenen ön planda tutulmaktadır. Programın merkezinde öğrenen birey vardır ve programın diğer ögeleri öğrenene göre düzenlenir. Buna göre öğrenme, öğrenenin yaşantısı ile ilintili olmalı ve birbirinden ayrılmamalıdır. Belirlenen pilot illerdeki okullarda görevlendirilen öğretmenler için aşağıda yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir:

– Bilgilendirme eğitimleri

– Eğitici eğitimleri

– Ulusal ve uluslararası uzman katkısı

– Projenin diğer Bakanlıklardaki bileşenleri ile bağlantıların ortaya konması

– Katılımcı ve Eğiticiler için el kitapları

– İllerde öğretmen eğitimi

– Oyun temelli öğretim

Öğretmen ve Öğrenci Kitapları

Program yeterlik ve kazanımları bağlamında her bir kademe (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) için 15'şer etkinlikten oluşan 18 öğrenci, 18 öğretmen olmak üzere toplam 36 kitap hazırlanmıştır. Kitaplarda çalışılan programa ilişkin 270 etkinlik yer almaktadır. Hazırlanan kitapların isimleri Tablo 3'te sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca incelenerek onaylanıp ders kitabı niteliği kazanan kitaplar deneme uygulaması olarak 3600 kopya olarak basılmış, 44 pilot okulda görev yapan ve kitapların geliştirilme sürecinde yer alan öğretmenlerce uygulanmıştır. Pilot uygulama sürecinde proje ekibinde yer alan uzmanlarca uygulamalara eşlik edilerek süpervizyon sağlanmıştır.

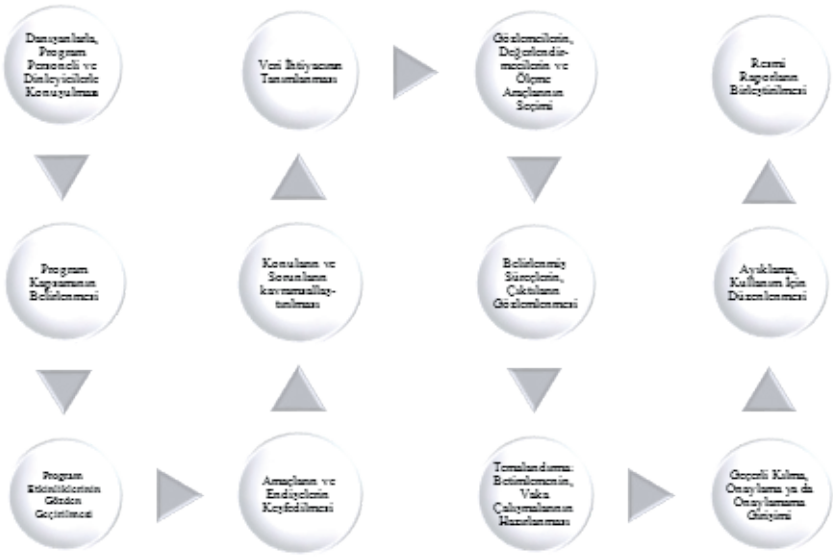
Tablo 3: SİROMA Öğretmen ve Öğrenci Kitapları

Kitap	**Kademe**					
	Okul Öncesi		İlkokul		**Ortaokul**	
Her Birimiz İçin Bilim ve Yaşam	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci
Her Birimiz İçin Güvenli Yaşam	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci
Her Birimiz İçin Sağlıklı Yaşam	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci
Her Birimiz İçin Sanat	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci
Her Birimiz İçin Sosyal Yaşam	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci
Her Birimiz İçin Spor	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci

Program Değerlendirme

Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından ortaklaşa yürütülen SİROMA Projesinde, eğitim yolu ile bireylerde sosyal içerme konusunda farkındalık oluşturup oluşturmadığına yönelik olarak program ve materyallere dönük bir değerlendirme çalışması planlanmıştır. İzleme değerlendirme süreci uygulamaya geçirilmeden önce taslak eğitim programının ilgili kesimlerin görüşlerini alarak yapılan değerlendirmeleri kapsayan yansıtıcı program değerlendirme sürecine dönük olarak kurgulanmıştır.

Bu çalışma, programın amaçlarından öte program etkinliklerine yönelik olması, paydaşların gereksinimlerine yanıt vermeye yönelik bilgilendirmede bulunması ve programın etkililiğinde farklı görüşleri irdelemesi yönlerinden, Stake tarafından önerilen *"İhtiyaca Yanıt Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli"*ne karşılık gelmektedir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Buna göre, değerlendirmede ilk yapılması gereken iş, paydaşların ya da katılımcıların program değerlendirmeden ne beklediklerini ortaya koymak olmalıdır. Stake'ye göre program değerlendirme sadece hedeflerin ayrıntılı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine odaklanmamalı, öğrencilerin öğrenmelerinin yanında çeşitli özellikleri ve programın ve öğretim sürecinin farklı unsurları da değerlendirme kapsamına alınmalıdır (McNeil, 2006). Bu modelde değerlendirme, programın yeterlikleri kadar program etkinliklerine yönelik olması gerektiği de belirtilmektedir. Değerlendirme uzmanı; önce programın öyküsünü sonra da programın özelliklerini anlatır, hedef kitlesini ve personeli tanımlar, programda önemli konuları, sorunlarını belirtir ve başarıları rapor eder. Bu süreç içinde gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak, etkinlikleri tasarlayacak, senaryoları kurgulayacak ve bunların sunumunu gerçekleştirecek birçok kişiye gereksinim vardır. Stake, ilgili tarafların algılanan ihtiyaçlarına duyarlı olunmasının değerlendirmenin temeli olduğunu, değerlendirmede paydaşların ya da katılımcıların öncelikle program ile ilgili beklediklerini saptamasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, SİROMA projesi kapsamında geliştirilmiş olan ders dışı etkinlikler programı ve materyallerine yönelik, Stake'nin yaklaşımı dikkate alınarak, bir izleme ve değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, Şekil 1'de sunulan işlem basamakları program değerlendirme süreci olarak kullanılmıştır:



Şekil 1. Program Değerlendirme Süreci

"Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Alanlarda Sosyal İçermenin Desteklenmesi (SİROMA)" projesinin kapsamı ve eğitim bileşeninde, ders dışı eğitim programı geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmada, program kapsamındaki okullarda uygulanan etkinliklere yönelik ön izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel desende, durum çalışmasının kullanıldığı bir araştırmadır. Araştırma kapsamında, farklı veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda, pilot okullarda etkinlik uygulamaları gözlemlenmiş, etkinlik uygulamaları sonrasında etkinliklere ilişkin öğretmen değerlendirmeleri alınmış, sonrasında öğretmenin performansı, öğrenci davranışları ve sınıf içi etkileşime yönelik uzman değerlendirmeleri yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ihtiyaç izleme ve değerlendirme çalışması, proje kapsamındaki 12 ilde (Adana, Ankara, Balıkesir, Edirne, Eskişehir, Hatay, İstanbul, İzmir, Kırklareli, Manisa, Mersin ve Tekirdağ) yer alan 44 ilkokul ve ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Etkinlik izleme ve değerlendirme çalışması ise bir ildeki (İstanbul) toplam altı okulda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada İhtiyaç ve Etkinlik olmak üzere iki ayrı İzleme ve Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

İhtiyaç İzleme Değerlendirme Formu beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; "Uygulama sürecinde nasıl bir desteğe ihtiyacınız vardır?" "Programda önerilen etkinliklerin türlerinden memnun musunuz?" "Programda önerilen etkinliklerin eğitim ve öğrencilerin sosyal içermesi için kullanışlı olup olmadıklarını düşünüyorlar mı?" "Eğer uyguladıkları etkinlikler var ise, öğrencilerin tepkileri nasıl olmuştur?" "*Öğretmenlerin uygulama süreci ile ilgili soruları* var mıdır? Bu sorulara nasıl yanıt verilmiştir?" "*Öğretmenlerin program ve uygulama ile ilgili soruları nelerdir?*" "*Öğretmenlerin program ve uygulamaya ilişkin yorumları nelerdir?*" "Süreci geliştirmek için sizin önerilerinizi nelerdir?" olarak düzenlenmiştir.

Etkinlik İzleme-Değerlendirme Formu, Öğretmen ve Uzman İzleme olmak üzere iki alt formdan oluşmaktadır. *Öğretmen İzleme-Değerlendirme* Formunda açık uçlu dört soruya yer verilmiş ve öğretmenlerin uygulamasını yaptıkları etkinliğe ilişkin olarak soruları yanıtlaması istenmiştir. Bu sorular şu şekildedir: "Uygulamasını yaptığınız etkinliğe ilişkin görüşünüz nedir?" "Etkinliğin uygulanışı esnasında gözlemlediğiniz öğrenci davranışları nelerdir?" "Etkinliğin uygulanışına dair öne çıkan hususlar nelerdir?" "Etkinliğin iyileştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?" Uzman İzleme-Değerlendirme Formunda ise öğretmen görüşlerinin, öğrencilerin etkinlik sırasında öne çıkan davranışlarının, etkinliğin uygulanışına dair öne çıkan hususların ve etkinliğin iyileştirilmesine yönelik önerilerin yer aldığı bölümleri içermektedir. Öğretmen performansının, öğrenci etkinliklerinin ve etkileşimin değerlendirildiği beşli derecelemeli on yedi maddelik anket bölümü de bulunmaktadır. Öğretmen performansı bölümünde yer alan maddeler şu şekildedir: «Amaçlar doğru

aktarıldı.» «Etkinlikler iyi planlanmıştı.» «Ders, belirlenen sürede işlendi.» «Yönergeler açıktı.» «İçeriğin hedefleri açıktı.» «Öğretmen, pasif öğrencileri teşvik etti.» «İhtiyaç varsa bilgisayar veya öğretim materyalleri kullanıldı." Öğrenci etkinlikleri bölümünde ise şu maddelere yer verilmiştir: "Öğrenciler, uygulamaları çalışmalar yaptı." "Öğrenciler aktif olarak katıldı." "Bireysel çalışmalar yapıldı." "Küçük gruplar hâlinde çalışmalar yapıldı." "Öğrenciler görüşlerini rahatça ifade edebildi." "Öğrenciler iş birliği yaptı." "Öğrencilerin günlük hayattaki deneyimlerinden faydalanıldı." Son bölüm olan etkileşim bölümünde ise "Öğretmen ile öğrenciler arasında etkileşim sağlandı.» «Öğrenciler arasında etkileşim desteklendi.» «Geri bildirim verildi." maddeleri yer almıştır.

Veri toplama sürecinde kullanılan araçlar geliştirilirken, öncelikle ilgili alanyazın dikkate alınarak; Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Program Geliştirme, Okul Öncesi Eğitimi ve Fen Eğitimi alanlarında uzman kişiler tarafından geliştirilmiştir. Sonrasında, bu formlar SİROMA projesi kapsamında görev yapan uluslararası ve ulusal uzmanlar ile Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında çalışan uzmanlar tarafından incelenmiştir. Maddelerin kapsamı ve anlaşılırlığı ile ilgili geri bildirimler alınmıştır. Formların uygulanması aşamasında uzmanlar arasında iş birliği yapılmış ve benzer uygulama süreçleri gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından birlikte finanse edilen ve yürütülen bir proje olduğu için araştırma yasal ve etik izin süreçleri var olan protokoller dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma verileri 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında toplanmıştır. İhtiyaç izleme ve değerlendirme çalışmasındaki veri toplama süreci, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve uygulama illerindeki koordinasyon birimleri tarafından gerçekleşmiştir. Veri toplama sürecinde uzmanlar ve illerde bulunan birim koordinatörleri görev almıştır. Etkinlik izleme ve değerlendirme çalışması verileri ise, araştırmadaki uzmanlar tarafından toplanmıştır. Araştırmacılar İstanbul'daki altı pilot okulda etkinlik uygulaması gözlemlemiştir. Uygulamalarda Güvenli Yaşam kitaplarına ait okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerine yönelik örnek etkinlik seçimleri yapılmıştır. Bu süreçte "Kırışık Kağıtlar", "Çemberimde Gül Oya" ve "Siber Zorbalık" adlı üç etkinlik seçil-

miştir. Etkinlikler uygulandıktan sonra etkinliğe ilişkin öğretmen değerlendirmeleri alınmış, ardından öğretmenin performansı, öğrenci davranışları ve sınıf içi etkileşime yönelik uzman değerlendirmesi yapılmıştır.

Veri Çözümlemesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş, ihtiyaçlara yönelik izleme ve değerlendirme sürecinde, uzmanlar ve birim koordinatörleri tarafından hazırlanan raporlardan edinilen yanıtlar temalar altında toplanarak yorumlanmıştır. Temaların oluşturulmasında iki araştırmacı etkin rol almış, diğer araştırmacılar ise temaların kapsamı ve adlandırılmasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ardından araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanarak temaların son hâli edinilmiştir. Etkinlik izleme ve değerlendirme sürecinde uygulama gözlemleri ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ise etkinliklerden seçilmiş olanlar ve uygulama kademeleri bağlamında beşli dereceleme üzerinden yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmada bulgular ihtiyaç izleme ve değerlendirme ile etkinlik izleme ve değerlendirme ana başlıkları altında ele alınmıştır.

İhtiyaç İzleme ve Değerlendirme

İhtiyaçlara yönelik izleme ve değerlendirme sürecinde, uzmanlar ve birim koordinatörleri tarafından hazırlanan raporlardaki görüşler altı tema altında toplanmıştır.

Uygulama Sürecinde Okulların İhtiyaç Duydukları Destek Alanları: Okulların büyük bir çoğunluğu programın ve materyallerin uygulanması için aldıkları eğitimleri yeterli ve tatmin edici bulmuşlardır. Bundan dolayı, uygulama sürecini çok az bir rehberlikle yürütebileceklerini belirtmişlerdir. Bir okul eğitim süresinin biraz uzun olabileceğini ifade etmiştir. Materyallerin bazı okullara geç ulaşması nedeni ile bazı okullar geçen süreden dolayı tekrar hatırlatıcı olması için bir günlük eğitim verilmesinin yararlı olacağı, iki okulda, uygulamalar için materyal ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bir okul, okulundaki fiziksel koşulların iyileştirilmesine ihtiyaç duyduğunu, bir okul da öğretmenler arası iş birliğinin güçlendirilmesine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Programda Önerilen Etkinliklere İlişkin Okulların Memnuniyeti: Okulların tümü programda yer alan etkinliklere ilişkin olarak memnuniyetlerini ifade

etmişlerdir. Etkinliklerin okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmelerini ve farkındalık yaratıcı olmalarını olumlu bir yön olduğunu belirtmişlerdir. Bir okul ise projenin katkıları ile bir önceki yıldan proje tamamlanana kadar okulundaki devamsızlık sorununun azaldığı belirtmiştir.

Programda Önerilen Etkinliklerin Eğitim ve Sosyal İçerme İçin Kullanışlılığı: Okulların tümüne yakını programda yer alan etkinliklerin hem eğitim hem de sosyal içerme açısından eğlenceli, kullanışlı ve yararlı etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Bir okul, proje ile öğrencilerin olumsuz davranışlarında gözle görünür bir iyileşme olduğunu ifade etmiştir.

Programda Önerilen Etkinliklerin Uygulanma Durumu: Okulların tümüne yakını kitapların okullara zamanında gelmemesinden dolayı uygulamaları başlatamamışlardır. Bazı okullarda, eğitimlerde öğrenilen etkinlikler, öğretmenler tarafından okullarında uygulanmış ve öğrencilerin etkinlikleri genel olarak eğlenceli, dikkat çekici buldukları ifade edilmiştir.

Okulların Program ve Uygulamaya İlişkin Değerlendirmeleri: Etkinliklerin tüm sınıflarda uygulanmasının beklenip beklenmediği, etkinliklerin uygulamasının ne kadar zaman alacağı, etkinlikler için gerekli olan materyalin nasıl temin edileceği gibi sorulara yanıt arandığı kesimde okulların çoğu okullarındaki fiziksel koşulların iyileştirilmesine ve bu tür projelerin devam etmesine yönelik görüş belirtmişlerdir. SİROMA projesinin önemli bir katkı sağladığı ve proje bitiminden sonra da devam ettirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Proje sürecinde iş birliğinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini belirten okullar olmuştur. Program ve materyallerin uygulanması için ders dışı zamanların oluşturulmasının güç olacağı bazı okullar tarafından dile getirilmiştir. Bazı etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için okullara müzik ve resim öğretmenlerinin görevlendirilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

Uzmanların ve Koordinatörlerin Değerlendirmeleri: Uzmanlar ve koordinatörlerin büyük bir kısmı ders dışı etkinlik materyallerinin bir an önce okullara gönderilmesi ve uygulamaların başlatılması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Ayrıca, çoğu okuldaki yönetici ve öğretmenlerin materyallerin uygulanması için istekli ve motivasyonlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Bazı uzman ve koordinatörler, projenin süresinin daha uzun olmasının yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Etkinlik İzleme ve Değerlendirme

Etkinliklerden seçilmiş olanlar ve öğretim kademeleri bağlamında beşli dereceleme üzerinden yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Kırışık Kâğıtlar Etkinliği-Okul Öncesi Kademesi: Öğretmen görüşlerine göre, etkinlikteki görseller yeterli bulunmuş ve kırışık kâğıtlarla zorbalık arasındaki ilişkinin kurulmasının etkinliği amacına ulaştırdığı belirtilmiştir. Hem öğretmen hem de öğrenciler etkinlikten keyif almıştır. Empati kurma, iş birliği yapma ve duyguları fark etme becerilerini geliştiren bir etkinlik olmuştur. Bu uygulamada, etkinliğe küçük bir rol oynama etkinliğinin eklemesinin yararlı olabileceği ifade edilmiştir. Uzman görüşüne göre, etkinlik genel olarak amacına ulaşmıştır. Öğrenciler kırışık kâğıtlar ile zorbalık arasındaki bağlantıyı kurabilmişlerdir. Öğrenciler ayrıca duyguları fark etme ve tanımlama becerilerini geliştirme imkânı bulmuşlardır. Okullardaki öğrenci gelişim düzeylerinin farklılık gösterdiği gözlemlenmiş ve bundan dolayı öğretmenlerin öğrencilerin düzeylerine göre etkinlikte bazı uyarlamalar yapmalarına ihtiyaç olabileceği ifade edilmiştir. Bu noktada öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri önem bir rol oynayacaktır. Uzmanların öğretmenlerin performansları, öğrenci davranışları ve sınıf içi etkileşime ilişkin değerlendirmeleri iyi ve mükemmele yakın düzeydedir.

Çemberimde Gül Oya Etkinliği-İlkokul Kademesi: Öğretmen görüşlerine göre, etkinlik öğrenciler açısından etkili ve eğlenceli bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Benzerlikler ve farklılıklarımız konusunun Hayat Bilgisi dersinde de ele alındığı ve bu konuyu daha verimli bir hâle getirmede bu etkinliğin kullanılabileceği belirtilmiştir. Çember alıştırması bir oyun etkisi yaratmış ve öğrencilerin etkinliğe katılımını artırmıştır. Etkinliğin uygulanışı kolay bulunmuştur. Etkinliğin derslerde uygulanabilmesi için süresinin gözden geçirilmesinin yararlı olabileceği belirtilmiştir. Uzman görüşlerine göre, bireysel farklılıkların ve diğer öğrencilerle ortak yönlerin ele alındığı bu etkinlik genel olarak amacına ulaşmıştır. Öğrencilerin kendi özelliklerini ve tercihlerini ifade etme konusunda istekli oldukları gözlemlenmiştir. Daha nazik ve barışçıl bir dünya için ortak yönlere odaklanılması gereğinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı gözlemlenmiştir. Uzmanların öğretmenlerin performansları, öğrenci davranışları ve sınıf içi etkileşime ilişkin değerlendirmeleri iyi ve mükemmele yakın düzeydedir.

Siber Zorbalık Etkinliği-Ortaokul Kademesi: Öğretmen görüşüne göre, etkinlik öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaşabilecekleri bir sorunu yansıtan etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiği ve siber zorbalıktan kendilerini nasıl koruyabileceklerine ilişkin iç görü kazandırdığı ifade edilmiştir. Etkinlik öğrencilerin dikkatleri çekmiş ve yüksek düzeyde katılımını sağlamıştır. Etkinliğin öğrenci kitabında daha fazla görsele yer verilebileceği öneri olarak belirtilmiştir. Uzmanların görüşlerine göre, siber zorbalık sorunun ve bu sorunla baş etme yöntemlerinin ele alındığı bu etkinlik genel olarak amacına ulaşmıştır. Öğrenciler etkinliği yaparken istekli oldukları gözlemlenmiş ve hatta kendi yaşadıkları sorunları da dile getirerek çözüm yolları aramışlardır. Uzmanların öğretmen performansı, öğrenci davranışları ve sınıf içi etkileşime ilişkin değerlendirmeleri iyi ve mükemmele yakın düzeydedir.

Sonuç ve Öneriler

SİROMA ders dışı etkinlikler programı ve kitaplarına ilişkin "***İhtiyaç İzleme ve Değerlendirmesi***" ile "Etkinlik İzleme ve Değerlendirme"nin yapıldığı bu çalışmada, öğretmenlerin kitaplarının genel olarak yeterli ve uygulanabilir buldukları görülmektedir. Tüm etkinliklere ilişkin izleme ve değerlendirme çalışması tamamlandıktan sonra bulguların tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Etkinliklerin genel olarak eğlenceli, sosyal içermeyi sağlayan ve katılımı artıran türde olduğu ve öğretim programlarını destekleyecek yönlerinin bulunduğu belirtilmiştir. Okulların etkinliklerin ne zaman ve nasıl uygulanacağı ile ilgili endişeleri olduğu gözlenmiştir. Uygulayıcı olarak okulların ve öğretmenlerin süreci yürütmede rehberliğe gereksinim duydukları görülmüştür. Uygulama sürecine hazırlık için okullar kısa eğitim programları ile desteklenerek projenin devamlılığını sağlamada standart bir uygulamaya olanak tanınabilir. İzleme ve değerlendirme sürecinin bir parçası olarak, tüm izleme ve değerlendirme süreçleri tamamlandıktan sonra, program yeterlikleri, program kazanımları ve program etkinlikleri bağlamında ayrıca ve bütüncül bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır.

Kaynakça

AASLAND, A., & Flotten, T. (2001). Ethnicity and social exclusion in Estonia and Latvia. *Europe-Asia Studies, 53,* 1023–1049. doi: 10.1080/09668130120085029

AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI. (2014). *AB'ye katılım için ulusal eylem planı. I aşama Kasım 2014-Haziran 2015.* Erişim adresi: https://ab.gov.tr/files/ulusaleylemplani1asama.pdf

EUROPEAN COMMISSION. (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/eu2020/

EUROPEAN PARLIAMENT. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 presidency conclusions*. Erişim adresi: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

EUROPEAN UNION. (2010). *The European social fund and social inclusion*. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/sf_social_inclusion_en.pdf

EUROPEAN UNION: Council of the European Union. (1999). *Treaty of Amsterdam Amending the Treaty on European Union, the Treaties Establishing the European Communities and Related Acts.* Erişim adresi: https://www.refworld.org/docid/51c009ec4.html

FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of oppressed*. Erişim adresi: http://www.msu.ac.zw/elearning/material/1335344125freire_pedagogy_of_the_oppresed.pdf

FREIRE, P. (1985). *The politics of education: culture, population and liberation*. London: Macmillan.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogy of freedom*. Erişim adresi: http://abahlali.org/wp-content/uploads/2012/08/Paulo-Freire-Pedagogy-of-Freedom-Ethics-Democracy-and-Civic-Courage-2000.pdf

KARAKAŞ, M. (2010). Küresel yoksulluğun öteki yüzü: Yeni yoksulluk ve sosyal dışlanma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(2), 1–16. Erişim adresi: http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867077.pdf

LEVITAS, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., & Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. London: Department for Communities and Local Government. Erişim adresi: https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/

MCNEIL, J. D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons.

NISSANKE, M., & Ocampo, J. A. (2019). Critical reflections on globalisation and development and challenges ahead. In Nissanke M., Ocampo J. (Eds), *The Palgrave handbook of development economics* (pp. 27–58). Palgrave Macmillan, Cham.

RAWAL, N. (2008). Social inclusion and exclusion: A review. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology, 2,* 161–180. doi: 10.3126/dsaj.v2i0.1362

SAYLOR, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2001). *Presidency conclusions European Council meeting in Laeken 14 and 15 December 2001*. Erişim adresi: https://www.consilium.europa.eu/media/20950/68827.pdf

THE WORLD BANK. (2019). *Social inclusion*. Erişim adresi: https://www.worldbank.org/en/topic/social-inclusion

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (89-116)

DİJİTAL BİLGİ KAYNAKLARI VE ORTAMLARININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DAVRANIŞLARINA ETKİLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hüseyin ODABAŞ[1], Zuhal Yonca ODABAŞ[2], Kasım BİNİCİ[3]

* Çalışma, Çankırı Karatekin Üniversitesinde EF200217B09 numaralı BAP projesince derlenen verilerle tamamlanmıştır.

1 Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, odabashuseyin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1239-4866.

2 Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, odabashuseyin@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8120-7860.

3 Dr. Öğr. Üy., Çankırı Karatekin Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, kbinici@karatekin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8071-9693.

Geliş Tarihi: 19.02.2019 **Kabul Tarihi:** 22.10.2019

Öz: Okuma alışkanlığı, kısa, orta ve uzun vadeli amaçları başarabilmek için bilgi/enformasyon edinimine yönelik belirli zaman aralıklarıyla sürdürülen okuma davranışıdır. Okuma alışkanlığı her bireyde farklı özellikler gösterebilir. Okunan konu, okuma süresi ve zamanı, okunan aracın türü, okunan materyalin türü ve formatı gibi kimi özellikler söz konusu farklılıklar arasında gösterilebilir. Okuma davranışını incelemeye yönelik yürütülen çalışmaların pek çoğunda, toplumda okuma davranışının farklılıklar sergilediği saptaması yapılmaktadır. Büyük oranda yalnızca kâğıt ortamlar aracılığıyla edinilen bilgiye günümüzde çok farklı ve oldukça konforlu araçlar aracılığıyla ulaşılabilmektedir. Masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar, tabletler, e-kitaplar, televizyonlar ve/veya akıllı telefonlar günümüzde dijital bilginin okunabildiği en yaygın araçlar olarak bilinmektedir. Daha çok söz konusu ortamlar üzerinde yaşam bulan dijital okuma, okuma eyleminin dijital enformasyon ve bilgi kaynakları üzerinde sürdürülmesi sürecini ifade eden davranış şeklinde tanımlanmaktadır. Dijital okuma, okunanı anlama, hissetme ve düşünmeye yönelik etkileri üzerinde irdeleme yapılması gereken önemli bir konudur. Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin dijital metin/elektronik kitap ile geleneksel okuma ortamları arasında tercihlerini hangi taraf üzerinde yoğunlaştırdıkları saptaması yapılmaktadır. Söz konusu saptamaları yapabilmek için anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket uygulamasına katılım gösteren toplam katılımcı sayısı 320'dir. Araştırma sonucunda elde edilen en önemli bulgu, toplumun genç ve görece teknolojik yatkınlığı olan tabakası olmalarına rağmen katılımcıların okuma eylemi için hâlâ büyük oranda geleneksel okuma ortamlarını ve materyallerini tercih ediyor olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuma, Öğrencilerde Okuma Alışkanlığı, Okuma Okuryazarlığı, Okuma Kültürü.

THE EFFECTS OF DIGITAL INFORMATION SOURCES AND MEDIA ON THE READING BEHAVIOR OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract:

Reading habit is reading behavior carried out at specific time intervals for knowledge / information acquisition to achieve short, medium and long term goals. It may show different characteristics in each individual. Some of the characteristics, such as the subject of the material, the reading time and period, the type of the reading tool, material and the format, can be shown as these differences. Most of the studies conducted to examine the reading behavior have found that there are different kinds of reading behavior in a given society. As observed in many forms of behavior, digital tools cause to emerge new styles that deeply influence reading behavior. The knowledge acquired in large scale through only paper type materials can now be reached through very different and more comfortable vehicles. Desktop and laptop computers, tablets, e-books, televisions, and/or smartphones are nowadays the most common means to read digital information resources. Digital reading, which finds its way mostly on these mediums, is defined as the process of act to read on digital information and information sources. It is an important issue to explore the effects of digital reading on understanding of what is read, feeling and thinking. This study is conducted in order to understand university students', who are in contact with the digital content via internet, digital reading cultures, skills and behaviors. Through this research, it was tried to find out which side the young person focused on between the digital text / electronic book and traditional reading medium. The survey technique was used to make such findings. The total number of participants is 320. The most important finding obtained as a result of the research has been the widespread choice of the printed sources among the participants for the reading activity.

Keywords: Digital Reading, Reading Habit of Students, Reading Literacy, Reading Culture.

Giriş

İnsanlık tarihinin düşünsel birikimini yazı taşıyıcısı kimliği ile bin yıllar boyunca günümüze taşıması, kâğıdı evrensel düzeyde eşsiz kılan özelliklerin başında gelmektedir. Tarih boyunca yeni olanların eskiye tercih edildiği çok sayıda olay yaşanmıştır. Bin yıllar boyunca enformasyon ve bilgi aktarıcısı olarak kullanılagelen kâğıdın insanlık tarihindeki yeri, dijital teknolojilerin günümüz insanına daha verimli, konforlu ve yararlı hizmetler sunmasıyla birlikte tartışılmaya başlanmıştır.

Günümüzde bireysel ve kurumsal düzeyde üretilen veri, enformasyon ve bilginin büyük bir kısmı dijital olarak doğmaktadır. Dijital doğan bu kaynaklar kullanıcılar tarafından yine dijital olarak tüketilmektedir. Günümüz insanı yaşam alanı içindeki her ürün ve hizmeti, gün geçtikçe dijitalleşmiş ürün ve hizmetlerle değiştirmektedir. Zira kendisine sunulan dijital olanakları hızlı, tasarruflu, konforlu ve verimli bulmaktadır.

Dijitalleşen dünyada okuma olgusu, yeni beceriler gerektiren bir türe doğru evirilmektedir. Her eylem ve beceri türünde olduğu gibi okuma olgusu içinde de dijitalleşme serüveninin etkisiyle 'dijital okuma' adıyla yeni tür ortaya çıkmıştır. Çevresini kuşatan çeşitli dijital araçlar, günümüz insanının okuma davranışını değiştirmiş; okuma alışkanlıklarını farklılaştırmış ve okuma gereksinimlerini başkalaştırmıştır. Sahip olduğu özelliklerin değiştiğini fark eden bireylerin bir kısmı değişen durumdan rahatsız olurken, diğer bir kısmı durumu olağan karşılamakta, kalanlarınsa değişimden memnun oldukları görülmektedir.

Okuma tercihleri konusunda toplumda farklı görüşlerin olduğu bilinmektedir. Genel olarak teknoloji ile barışık olanlar ile bu konuda daha iyi becerilere sahip olanlar, okuma eylemini de dijital ortamlar üzerinde sürdürmeyi tercih edebilmektedir. Buna karşın genel olarak değişime karşı itidalli olanlar, basılı kitaba olan tutkularının ve bu ortamın onlara sunduğu yararlılıkların arkasında durmaya devam etmektedirler. Özellikle toplumda cep telefonu bağımlılığından şikâyet edenler ya da bu sorunların etkisinde kalanların, aynı zamanda dijital okumaya karşı duruş sergiledikleri bilinmektedir.

Bu çalışma, toplumun teknoloji kullanımı ve okuryazarlığı görece yüksek kesimi olan üniversite öğrencilerinin okumayı hangi nedenlere bağlı olarak

ve daha çok hangi tür üzerinde yaptıklarını; okuma konusunda tutum ve davranışlarını analiz etmek suretiyle ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Okuma Ortamında Dönüşüm

Okuma, anlamak istenilen ve çeşitli semboller biçiminde kayıt altına alınmış olan iletilerin çözümlenerek algılanması sürecidir. Okuma, öğrenme, dinlenme, eğlenme, beceri geliştirme gibi nedenlere toplumun anlayabileceği şekilde geliştirilmiş ileti kodlarının görülmesi ve zihinsel süreçlerden geçirilerek anlamlandırılması eyleminden ibaret önemli bir bireysel beceridir. Okuma, aynı zamanda bireyin düşünce dünyasının gelişmesi için de sürekli olarak tekrarlanması gereken sosyal bir eylemdir. Yüzyıllardır önemli oranda kâğıt üzerinde sürdürülen okuma eylemi, son dönemlerde dijital metinler üzerinde de sürdürülür olmuştur. Bu nedenle okuma olgusu etrafında şekillenen, 'okuma alışkanlığı', 'okuma kültürü', 'eleştirel okuma' gibi tanımlamalara 'dijital okuma' şeklinde bir yenisi daha eklenmiştir. Dijital okuma, okuma etkinliğinin herhangi bir dijital teknoloji üzerinde sürdürülmesine dayalı okuma davranışıdır.

Okuma olgusu, başta eğitim sistemi olmak üzere toplum yaşamını yönlendiren pek çok sektörün çalışma alanı içinde yer almaktadır. Bu bakımdan uzun yıllar boyunca farklı boyutlarıyla üzerinde araştırmalar, projeler ve yayınlar yapılan bir konudur. Kütüphanecilik disiplininde daha çok kütüphanelerin hizmet politikalarının bir gereği olarak okuma alışkanlığı konusu üzerinde çalışmalar (Öztemiz, Bitri ve Yılmaz, 2016; Susar Kırmızı, 2012; Ulutaş, 2016; B. Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009) yürütülmüştür. Diğer disiplinler kapsamında hazırlanan literatüre bakıldığında toplumun hangi konuları ne oranda okuduğu, okuma faaliyetini hangi koşullarda sürdürdüğü, düşünsel ve/veya eleştirel okumaya ne derecede hâkim olduğu gibi pek çok alt alan üzerinde de araştırma yapıldığı (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Annamalai ve Muniandy, 2013; Arslan ve Çelik, 2009; Baron, 2013; Bülbül, Misirlioglu, Ceyhun, Araz ve Altug, 2014; Shimray, Keerti ve Ramaiah, 2015; Tosun, 2012) görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda daha çok, bu çalışmaları yapan araştırmacıların kendi disiplini içerisinde gözlemlenen sorunları çözmeye yönelik hedeflerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Bilişim teknolojileri bireysel ve toplumsal iletişimi kolaylaştırmak ve iş süreçlerini daha uygun koşullarda sürdürmek amacıyla günümüz insanının

yararlandığı önemli araçların başında gelmektedir. Yaygınlaşmaya başladığı dönemlerde yazı, bilgi ve fikir üretimini, kullanımını, paylaşımını ve kalıcı olmasını sağlamak gibi amaçlarla hizmet veren bilişim teknolojileri, günümüzde yayıncılık, kütüphanecilik ve eğitim gibi bilim ve kültür alanlarında pek çok sürecin dijitalleşmesine ön ayak olmaktadır. Günümüz insanı, yazın ürünlerinin ve arşive belgelerinin büyük oranda dijitalleştiği bir dönemi yaşamaktadır. Doğal olarak okuma eylemini de dijital ortamlar üzerinde sürdürdüğü bir döneme doğru hızla ilerlemektedir.

Her alanda olduğu gibi okuma eylemi üzerinde de dijital teknolojilerin yararlılıkları olduğu bilinmektedir; bu nedenle toplumda dijital araçlar okuma ortamı olarak her geçen gün daha fazla kabul görmekte ve yaygınlaşmaktadır. Dijital teknolojiler üzerinde okuma metnine resim, ses, renk ve animasyon eklemek suretiyle okuyucuyu daha güçlü biçimde etkileyebilmek olanaklıdır. Bununla birlikte görme ve işitme engellilerin metni daha büyük görebilmesi ve/veya sesli olarak dinleyebilmesi dijital okumayı daha anlamlı kılan özellikler arasında gösterilebilir (Hsieh, Kuo ve Lin, 2016).

Daha çok sayıda yararlılığa sahip olmalarına rağmen, dijital okuma ortamlarının basılı bir kitabın verdiği bazı duygusal ve işlevsel özellikleri veremeyeceğini de belirtmek gerekir. Aynı zamanda kontrol edilemediği takdirde insan sağlığı üzerinde zararlı etkileri olduğu da bilinmektedir. Gözün okuma sırasında doğal hareketlerini zorlaştırması, tanıma-algılama kapasitesini düşürmesi ve metnin dışında bazı dijital uyarıcıların okuma konsantrasyonunu düşürmesine neden olmaktadır (Güneş, 2010). Dijital okumanın insan sağlığına ve okuma eylemine olan olumsuz etkileri nedeniyle toplumda okuma araçlarını tercih etme konusunda farklı tutum ve davranışlar sergilenmektedir. Kuşkusuz bu tercihin yapılmasına yalnızca sağlık ve yararlılıklar değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal düzeyde yeniliklere karşı sergilenen tutum, eğitim ve kültür birikimi, maddi olanaklar gibi pek çok neden etki etmektedir.

Dijitalleşme ve Okuma

Kavramsal olarak 'okuma', amacı gereğince farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Okuma, insan ve toplum davranışlarından, doğa değişiminden veya kısaca doğada gözlemlenebilen her şeyden anlamlı sonuçlar çıkarma çabasıdır. Bununla birlikte 'okuma' kavramı toplumda daha çok gözle görülebilen, beşeri sembollerin iletmek istediği mesajı anlama çabası şeklinde kabul-

lenilmiştir. Bu bakış açısıyla Özbay (2006) okumayı, "göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci" şeklinde tanımlamaktadır (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008).

Yüzyıllar boyunca okuma davranışının hayat bulduğu ortam çoğunlukla kitap olduğu için okuma kavramı çoğunlukla kitapla bütünleşik olarak düşünülmüş ve tanımlanmıştır. Örneğin konu ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda (Elkatmış, 2015; Fırat ve Coşkun, 2017; Tok, Küçük ve Kırmacı, 2015; Yılmaz ve Darıcan, 2016) belirli bir dönem boyunca okunan kitap sayısının bireysel okuma ölçütleri arasında sayılması, kitap ile okuma arasında kurulan güçlü algının varlığına işaret etmektedir. Öte yandan okuma, bireysel gelişim için gerekli olan araçların başında yer almaktadır. Okuma bireyin donanımına pek çok yönden katkı sağlar. Aynı zamanda birey ve toplum arasında sürdürülen iletişimin yanı sıra; toplumların birbirleriyle yaptığı iletişimi de yapıcı hâle dönüştürür. Bu nedenle bir kültür unsuru olarak benimsenmiş olan okumanın, bireysel eğitim gereksinimini karşılamaya yönelik basit bir eylemden çok öte anlamları bulunmaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008).

Günümüz insanını geçmiş bütün dönemlerden üstün kılan en belirgin icadı, bilgisayar ve iletişim (bilişim) teknolojilerini var etmesi ve hayatın her alanında kullanabilecek biçimde geliştirmesidir. Bilişim teknolojileri, hayatın her alanında olduğu gibi bilginin üretimi, kullanımı, paylaşımı, korunması ve genel olarak hizmete sunumu ile ilgili bilinen ve benimsenen pek çok kuralı değiştirmiştir. Okuma davranışı olarak birey ve toplum hayatında yeri olan pek çok husus bilişim teknolojilerinin etkisiyle değişmeye başlamıştır. Her şeyden önce dijital bilgi kaynakları insanlık tarihinin son döneminin bir ürünü olarak toplum yaşamının bir parçası olmuştur ve toplum bu ortamlardan her geçen gün daha fazla yararlanmaktadır. Mobil teknolojiler aracılığıyla her geçen gün daha fazla dijital içerik, daha yoğun, konforlu ve daha ucuz bir maliyetle topluma ulaştırılmaktadır.

Toplumun kendine sunulan bu fırsata karşı kayıtsız kalmadığı, dijital araç ve hizmetlerden beklenenin üstünde yararlanma eğilimi gösterdiği pek çok kaynakta dile getirilmektedir. Örneğin 2019 verilerine göre, Türkiye'de yetişkinlerin % 98'i cep telefonu, bunların % 77'si ise akıllı telefon kullanmakta; nüfusun % 72'si internet kullanıcısı iken, bunların çok büyük bir kısmı internete akıllı telefonları ile erişmektedir (Bayrak, 2019). Gençlerin büyük bir bölümü ise akıllı cep telefonu kullanmaktadır.

Diğer taraftan akademik çalışmalar büyük oranda dijital iş süreçleri içinde yürümeye devam etmektedir ve doğal olarak da akademisyenler geçmişle karşılaştırılamayacak oranda dijital içerikten yararlanma eğilimi içerisindedirler. Yayıncılar da son kullanıcıların tutum ve davranışlarına yönelik eğilimleri dikkate almakta ve yayın politikalarını dijital yayıncılık hedefiyle şekillendirmektedirler. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde toplumun önemli bir bölümü günlük, eğitimsel, bilimsel, kültürel, dini ya da hangi nedenle olursa olsun bilgi gereksinimini öncelikle internet üzerinden edinme eğilimindedir. Yayıncılık sektörü doğal olarak toplumun reaksiyonuna göre hizmet üretmekte; yaşanılan değişim ve eğilimleri takip ederek kendilerine geleceğe yönelik yeni stratejiler belirlemektedir. Örneğin son on yıl içinde yayıncılık sektöründe basılı yayıncılıktan vazgeçerek, dijital yayıncılığa geçiş yapan pek çok örnek olay yaşanmıştır. Yayıncılar, artık yayıncılık politikalarının bir gereği olarak dijital ortamları kendilerine hedef olarak benimsemiş durumdadırlar. Yaklaşık yüz elli yıldır yayın hayatına basılı olarak devam eden The Oxford English Dictionary 2010 yılında dijital yayıncılığa geçme kararı almış ve basılı yayıncılık devrini sonlandırmıştır. Benzer şekilde Encyclopedia Britannica da 2012 yılından itibaren yalnızca dijital yayınlanan yayınlar grubuna dâhil olmuştur (Baron, 2013). Türkiye'de uzunca yıllar basılı olarak yayımlanan Radikal gazetesi 24 Haziran 2014 tarihinden itibaren yalnızca dijital gazete olarak yayın hayatına devam etme karar almıştır. Benzer şekilde yaklaşık yüz yıldır basılı süreli yayın olarak bürokrasi yaşamının önemli yayın türleri arasında yer alan Resmi Gazete, 2018 yılı içerisinde basılı yayıncılıktan çekilmiştir; tamamen dijital gazete olarak yayınlanmaya devam etmektedir (98 yıllık Resmi Gazete…, 2018). Yayıncılık camiasında bu tercihleri yapmanın pek çok nedeni bulunmaktadır. Toplumun daha uygun koşullarda olanı tercih etme arzusu, bu nedenlerin başında gelse de; yayıncıların yayıncılık maliyetini azaltma ve daha büyük kitlelere ulaşma arzusu da önemli nedenler arasında yer almaktadır. Gazete yayıncılığında maliyetin büyük bölümü basım, dağıtım ve pazarlama giderlerinden oluşmaktadır. Dijital gazetecilikte ise söz konusu alanlar için harcanması gereken maliyet görece düşüktür. Dolayısıyla yayıncılar artan biçimde dijital yayıncılığı tercih etmeye devam etmektedir.

Diğer yandan uzaktan eğitim modeli, bir yandan örgün eğitimi destekleyen yardımcı araç rolünü üstlenirken; diğer yandan eğitimciler arasında bu modelin örgün eğitime alternatif olup olamayacağı tartışılmaktadır. Bu mode-

lin ürünleri olarak bilinen e-içerik ve/veya e-kitap, eğitimcilerin ve öğrencilerin daha fazla kullandığı araçlar olarak eğitim sistemleri içerisinde daha fazla yer almaya devam etmektedir. Açık öğretim sisteminde önceleri öğrencilere kolaylık olması bakımından basılı ders kitaplarının aynı zamanda elektronik sürümleri oluşturulurken; günümüzde bazı eğitim kurumlarının basılı ders kitabı dağıtımından vazgeçtiği, öğrencilere yalnızca dijital kitaplarla hizmet verdiği görülmektedir. Örneğin Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde devam etmekte olan önlisans ve lisans programlarının hiç birisinde ders kitapları basılı olarak öğrencilere iletilmemekte; bunun yerine öğrencilerin e-kitaplardan yararlanabilecekleri bir web portalı kullanılmaktadır (AÖF, 2016).

Yayıncılık dünyası, kütüphanecilik hizmetleri, eğitim sistemi gibi toplum yaşamının pek çok alanında derin izler bırakan dijitalleşme, doğal olarak insanların okuma davranışında da birtakım değişikliklere neden olmaktadır. Bireysel okuma alışkanlığına ve davranış kalıplarına yön veren dijital okuma, okuma yoğunluğu ve dijital içerik olanakları yönüyle her toplumda farklı özelliklere sahip olabileceği gibi, farklı etkilere de neden olabilmektedir. Toplum içinde okuma eylemine en yakın grup, eğitim sisteminin öncül grubu olan öğrencilerdir. Toplumun teknoloji duyarlılığı ve benimseme eğilimi yüksek grubunu oluşturan gençler, sosyal yaşamda dijital okuma eyleminin gözlemlenebileceği en ideal kesimdir. Bu bakımdan, bu araştırmada söz konusu sosyal kesimin okuma, okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve dijital okuma konularındaki tutum, davranış ve eğilimleri literatüre dayalı olarak saptanmakta ve tartışılmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin dijital okuma kültürü konusunda sergiledikleri tutum ve davranışlarına ilişkin saptanan ve yorumlanan bulgular, başta kütüphanecilik, yayıncılık ve eğitim sistemi olmak üzere, öğrenci ve toplum yaşamı için yol gösterici yararlılıklar ihtiva etmektedir.

Amaç ve Yöntem

Okuma olgusu; okuma alışkanlığı, okuma davranışı, okuma kültürü ve okuma türü gibi çok farklı özellikler barındırmaktadır. Bu özelliklere günümüzde bir de dijital ortamlarda sürdürülen bir eylem olarak 'dijital okuma' eklenmiştir. Günümüz insanı sahip olduğu dijital olanaklardan çok yoğun olarak yararlanmaktadır ve doğal olarak dijital okuma eyleminin bir katılım-

cısıdır. İnternet ve mobil araç kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte yer ve zaman kısıtları ortadan kalkmıştır. Günümüz insanı, evde, sokakta, okulda ya da markette anlık dijital içerik paylaşan ve/veya bu paylaşımlardan yararlanan davranışlar sergilerken, dijital okuma pratiği de kazanmıştır.

Dijital okuma konusunda araştırma sonuçları olmaksızın ne mevcut duruma ilişkin somut verilere sahip olmak, ne de dijital okuma niteliklerini geliştirmeye yönelik başarılı politikalar ve uygulamalar ortaya koymak mümkündür. Bu bakımdan çalışmanın genel amacı, Türkiye›de üniversite öğrencilerinin dijital okuma becerilerini, davranışlarını, algı ve eğilimlerini saptayarak, mevcut durumu ortaya çıkarmaktır. Üniversite öğrencilerinin okuma metninin niteliğine yönelik gösterdikleri reaksiyonların ve bu tepkilerde etkili olan faktörlerin neler olduğunu belirlemek, bu araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Amaca, öğrencilerin dijital metin ve/veya elektronik kitap ile kâğıt metin ve/veya basılı kitaplar arasında sergiledikleri reaksiyonları ve eğilimleri saptayarak ulaşılmaktadır. Dijital okuma sürecinde yaşanan sorunlar ile zayıf özellikleri saptamak ve sorunun çözümüne yönelik çıkarımlar yapmak da bu araştırmanın diğer amaçları arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada, betimleyici araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan tarama modelleri, belli bir zaman kesiti içinde ortaya çıkan olay, nesne, grup, birey veya durumları var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005; Neuman, 2007). Betimleyici yöntem belli bir durumu tespit etmeye yönelik araştırma modelidir. Betimleyici araştırma kapsamında genel olarak, davranışlar, tutumlar, inançlar, görüşler, değerler, ilkeler, özellikler, beklentiler, bilgiler ve sınıflandırmalar incelenir (Neuman, 2007).

Araştırmada öncelikle, dolaylı gözlem veri toplama tekniği olarak kaynak taraması tekniğinden yararlanılmıştır (Aziz, 2008, s. 74). Veri derleme tekniklerinden biri olan anket uygulaması, veri analizi ve özetleme işlemlerinden yararlanılması nedeniyle bu çalışma nicel araştırma türü içerisinde yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak, konu kapsamında geliştirilen anket formundan yararlanılmıştır.

Anket formu ile elde edilen verilerin çözümlemesi SPSS yazılımı aracılığıyla yapılmış, katılımcıların yanıtları sayısal ve yüzdesel dağılımları gösteren frekans ve çapraz tablolar şeklinde özetlenmiştir. Araştırma verileri, devlet ve

vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilerden elde edilmiştir. İnternet yoluyla paylaşıma açılan anket formu, toplam 320 katılımcı tarafından yanıtlanmıştır. Çalışmada örneklem tekniği olarak uygun örneklem (convenient sampling) tercih edilmiştir.

Bulgular

Anket formunda okuma olgusu ile ilgili ve/veya okuma süreci boyunca ortaya çıkan duygu ve davranış özelliklerinin geleneksel ve dijital okuma ortam ve materyallerinde ne şekilde kendini gösterdiğini belirlemeye yönelik soru ve önermelere yer verilmiştir. Bunlar, derin okuma, okumada isteklilik, hızlı okuma, okuduğunu hatırlama, okurken düşündürme ve stres gibi psikolojik pek çok durumun dijital ve geleneksel okuma ortam ve materyalleri üzerindeki yansımalarını saptamaya yönelik hazırlanmıştır.

Demografik ve Sosyal Özellikler

Söz konusu saptamaları yapabilmek için anket tekniğinden yararlanılmıştır. 320 katılımcının yanıtladığı anket formlarının, kamu üniversitesi ve vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan tür öğrenci grubuna ulaştırılması konusunda özen gösterilmiştir. Katılımcıların bir kısmı anket formunun bazı sorularına yanıt vermediği için her bir tabloda toplam katılımcı sayısı farklılık sergilemektedir. Sonuçların belirli bir bölge ile sınırlı olmamasını sağlayabilmek için, üniversitelerin sosyal medya grupları ve öğrenci topluluklarından destek alınmıştır. Bu nedenle Türkiye'nin hemen her bölgesinden, çok sayıda üniversitenin öğrencileri anket uygulamasına katkıda bulunmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	186	58,1
	Erkek	134	41,9
Üniversite Türü	Devlet üniversitesi	238	74,4
	Vakıf üniversitesi	76	23,8
	Yanıtsız	6	1,9
Öğrenim Durumu	Ön lisans programı	38	11,9
	Lisans programı	258	80,6
	Lisansüstü programı	24	7,5
Gelir Durumu	Alt gelirli grup	78	24,4
	Orta gelirli grup	228	71,2
	Üst gelirli grup	14	4,4
Toplam		**320**	**100**

Konu hakkında derlenen verilerin hangi etkene bağlı olarak daha fazla değişim gösterdiğini anlayabilmek için anket formunda katılımcıların bireysel ve sosyal özelliklerini içeren sorulara yer verilmiştir. Konunun özünü oluşturan yargısal değişkenlerin her biri, katılımcıların olgusal değişkenlerinin her biri ile eşleştirilmiş; daha sonra SPSS yazılım aracılığıyla çapraz tablolar oluşturulmuştur.

Anket soruları arasında doğrudan konu ile ilgili önermeler, içeriğine göre iki konu grubu altında sınıflandırılmıştır. İlk grupta okunan metin ve/veya ortamlara karşı sergilenen ***fiziksel reaksiyonu*** saptamaya yönelik üç önerme; ikinci grupta ise okunan metne ve/veya ortama karşı sergilenen ***duygusal reaksiyonlarını*** ölçmeye yönelik yedi önerme yer almaktadır.

Okuma Düzeyi

Okuma, entelektüel bir çabaya dönüştüğünde bireyin yaşamında daha derin izler bırakacak bir yapıya bürünmüş olur. Okumanın entelektüel çabaya dönüşebilmesi için söz konusu eyleme ayrılan sürenin uzun olmasına ve eylemin zaman içinde ardışık olarak yapılmasına ihtiyaç duyulur. Bununla birlikte eylemin eleştirel ve derin yapılması da okumanın entelektüel çabaya dönüşmesine katkıda bulunur. Bu düzeyi dolaylı olarak saptamaya yardım-

cı olabilmesi amacıyla katılımcılara okuma eyleminin neresinde olduklarını gösterecek iki soru yöneltilmiş ve elde edilen veriler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Okuma Profilleri

		N	%
Okuma Düzeyi	Az Okuyanlar	83	25,9
	Orta Düzeyli Okuyanlar	190	59,4
	Çok Okuyanlar	47	14,7
Okuma Düzeni	Düzensiz Aralıklarla Okuyanlar	222	69,4
	Düzenli Aralıklarla Okuyanlar	98	30,6
Toplam		**320**	**100**

Öğrenciler kendilerini okuma yoğunluğu bakımından ağırlıklı olarak orta düzeyli okuyanlar grubu içinde tanımladıkları; okuma düzeni bakımından ise düzensiz aralıklarla okuyanlar arasında gördükleri saptanmıştır. Yanıtlayıcıların yaklaşık % 26'sının az okuyanlar arasında yer aldığını; % 69'unun ise okuma pratiği konusunda düzensiz olduğunu itiraf etmesi oldukça düşündürücü bir durumdur. Diğer bir deyişle, okuma pratiği söz konusu katılımcıların çoğunluğu açısından henüz bir alışkanlık hâline gelmemiş, gündelik yaşantının olağan bir pratiği hâline dönüşmemiştir. Bu durum ise sosyolojik bakış açısıyla önemli bir boş zaman faaliyeti olan okumanın katılımcılar tarafından yeterince getirilmediğini ortaya koymaktadır. Sosyolojik bakış açısı ile 'boş zaman' kavramı, toplum içindeki yaşantıyı devam ettirme ve/veya gerekli değişimi gerçekleştirme sürecinde içinde bulunulan ve/veya yaşanılan zamanı ifade etmektedir. Kitap okuma davranışı da toplumsal ilerlemenin ve/veya değişmenin yaşanması için bir kaynak olarak kabul edildiği takdirde, söz konusu davranışın katılımcılar arasında yaygınlık göstermemesi, sosyal değişmenin ve/veya ileriye gidebilmenin önünde dikkat çekilmesi gereken bir sorun olarak durmaktadır.

Fiziksel Reaksiyonlar

Okuma eyleminin niteliğini belirleyen farklı etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler birbirleri ile karmaşık etkileşim içindedirler ve bu bağlantıların tümü ile birbirlerinden ayrılması mümkün değildir. Okuyucunun fiziksel özellikleri (göz sağlığı gibi), okunan metnin fiziksel özellikleri okuma eyleminin gerçekleşmesi sürecinde aktif olan unsurlar arasındadır.

Göz Yorgunluğu

Okuma, anlatının kodlar yoluyla iletilmesi ve çözümlenerek anlaşılması sürecinin bütününü ifade eder. Bu bütüne hizmet eden en önemli duyu organı gözdür. Okumanın ve/veya okunan ortamın, okuma eylemine göz yorgunluğu şeklinde olumsuz bir yansıması olabilmektedir. Okuma eylemi içinde göz yorgunluğu, eylemin süresi, okuma materyalinin niteliği, göz sağlığı gibi pek çok etkene bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu çalışmada ise konunun amacına uygun olarak göz yorgunluğuna hangi tür materyalin ve/veya metnin daha fazla etki ettiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcılara hangi tür kitabın/metnin göz yorgunluğuna daha az etki ettiğini saptamak amacıyla bir önerme yöneltilmiştir. Söz konusu değişken, katılımcıların okuma düzeyleri ile karşılaştırılarak Tablo 3'te listelenmiştir.

Tablo 3: Göz Yorgunluğunun Okuma Tercihine Etkisi

	Az Okuyanlar		Orta Düzeyli Okuyanlar		Çok Okuyanlar		**Toplam**	
Gözlerim için daha uygun buluyorum.	N	%	N	%	N	%	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	7	8,5	10	5,3	3	6,4	**20**	**6,3**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	60	73,2	155	82,0	41	87,2	**256**	**80,5**
Farklı Değil	10	12,2	16	8,5	3	6,4	**29**	**9,1**
Fikrim Yok	5	6,1	8	4,2	0	0	**13**	**4,1**
Toplam	**82**	**100**	**189**	**100**	**47**	**100**	**318**	**100**

Çıkan sonuçlar katılımcıların önemli bir bölümünün basılı kitabı ve/veya kâğıt metni okuma sırasında gözleri için daha yararlı bulduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların yalnızca % 6,3'ü ise elektronik kitap ve/veya dijital

metni okumanın gözlerine daha yararlı olduğunu beyan etmektedir. Basılı kitap-kâğıt metin okumayı tercih edenlerin oranlarındaki kademeli artış (% 73,2 - % 82,0 - % 87,2) çok okuyanların az okuyanlara oranla basılı kitap-kâğıt metin okumayı daha yararlı bulduklarını ortaya koymaktadır. Okuma konusunda daha tutkulu ve dolayısıyla deneyimli olanlar, göz sağlıkları için basılı kitabı ve/veya kâğıt metni daha yararlı bulduklarını ifade etmektedirler. Katılımcıların eğitim geçmişlerinin çoğunlukla basılı materyaller üzerinde sürdürülmüş olmasının bu eğilime etki etme olasılığı yüksektir. Zira halen üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin ilk, orta ve lise eğitimleri büyük oranda basılı kaynaklar üzerinde sürdürülmektedir. Eğitim yöntem ve uygulamaları, katılımcıların dijital kaynakları okuma pratiğine yönelik kullanmalarını alışkanlık kapsamında etkilemiş olabilir. Teknolojik araçların çoğunlukla iletişim amacı ile kullanılmasının farklı kaynaklar (reklam gibi) ile ön plana çıkarılması ve dijital araçlara ilişkin söylemlerin ağırlıklı olarak bu şekilde inşa edilmesi katılımcıların söz konusu dijital gereç ve materyallerin okuma faaliyeti için birer araç olabileceği gerçeğini fark etmelerini sınırlamış olabilmektedir.

Kullanım İşlevselliği

Eğitimde başarı, önemli etkenlerden biri olarak okuma materyalinin psikolojik ve fizyolojik olarak kişisel gereksinimleri karşılaması ile elde edilir. Okuma ortamı, bireysel isteklere göre değişiklikler gösterebilir. Okuma ortamında bireysel isteklerin karşılanması, okuma başarısını artıran etkiye neden olur. Örneğin kimi insan okuma eylemini oturarak yapmaktan haz duyarken, kimisi uzanarak okumaktan keyif alabilmektedir. Benzer şekilde okuma materyalini seyahat sırasında kolay taşıyabilmek ve/veya günlük iş yaşamı içinde çantasında bulundurmak ve vakit buldukça okuyabilmek için daha hafif ve küçük boyutlu olanlar arasından seçenler olabilmektedir. Bu bakımdan çalışmada, işlevselliği yönüyle okuma materyalinin elde tutulması, taşınması ve kullanımı konularıyla ilgili katılımcıların tercihlerini hangi türden yana yaptıklarını sorgulama gereği duyulmuştur.

Tablo 4: Okuma Ortamının İşlevselliği

	Kadın		Erkek		**Toplam**	
Elle tutma, taşıma ve kullanma konularında daha işlevsel buluyorum.	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	76	40,9	59	44,7	**135**	**42,5**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	84	45,2	50	37,9	**134**	**42,1**
Farklı Değil	6	10,8	18	13,6	**38**	**11,9**
Fikrim Yok	6	3,2	5	3,8	**11**	**3,5**
Toplam	**186**	**100**	**132**	**100**	**318**	**100**

Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların her iki araç ve ortama karşı eğilimlerinin eşit şekilde dağıldığı görülmektedir. Buna göre metni okuma, taşıma ve kullanma hususlarında elektronik/dijital ortamları tercih edenlerle, basılı/kâğıt ortamları tercih edenler % 42 ile eşit oranda dağılım göstermektedir. Diğer yandan kadınların basılı kitap ve/veya kâğıt metne olan eğilimlerinin ise % 45,2 ile erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Erkeklerin kadınlara göre teknoloji tutkusunun kadınlara oranla daha baskın olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durum, genel olarak erkeklerin teknolojik araç ve hizmetlere daha fazla eğilim içinde olmalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Sayfa Konforu

Okuma başarısı, ortamının okuma performansını üst düzeye çıkaracak koşullara sahip olmasıyla elde edilebilecek bir kazanımdır. Dolayısıyla rahatlık, konfor, estetik ve dinginlik ölçütleri içinde oluşturulan okuma ortamları, okumanın süresi, derinliği, anlaşılabilirliği gibi özelliklerine olumlu yönde etkileri olur. Kitapların yaprak ve/veya sayfalara göre biçimlendirilen formatı, yüzyıllardır bilinen ve kullanılagelen bir yayıncılık kalıbıdır. Yüzyıllardır kullanılan bu kalıbın, dijital biçimde oluşturulan metin ve/veya kitaplarda anlamı kalmamıştır. Zira dijital ortamlarda bir kitap bir sayfa üzerinde tamamlanabilmektedir. Buna rağmen gelenekselleşmiş sayfalandırma yapısının dijital ortamlarda korunmasına yönelik hassasiyetin devam ettiği de görülmektedir. Bu nedenlerden dolayı söz konusu durumu hakkında katılımcıların eğilimlerini saptamak çalışmanın amaçları içinde yer almaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda katılımcılara 'sayfalarını çevirmeyi/takip etmeyi daha konforlu buluyorum' önermesi yöneltilmiş ve hangi ortam/materyali daha çok benimsedikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Tablo 5: Sayfa Takibin

	Devlet		Vakıf		**Toplam**	
Sayfalarını çevirmeyi/takip etmeyi daha konforlu buluyorum.	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	41	17,4	21	28,0	**62**	**20,0**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	172	73,2	43	57,3	**215**	**69,4**
Farklı Değil	13	5,5	10	13,3	**23**	**7,4**
Fikrim Yok	9	3,8	1	1,3	**10**	**3,2**
Toplam	**235**	**100**	**75**	**100**	**310**	**100**

Tabloda % 69,4 gibi yüksek bir oranla katılımcıların, basılı kitaplarda ve kâğıt metinlerde sayfa çevirmenin ve takip etmenin daha konforlu olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların toplumun geneline nispeten daha genç bir grubunu temsil ettiği düşünülürse, çıkan sonuçların oldukça ilginç olduğu düşünülebilir. Zira genç nüfusun sürekli meşgul oldukları akıllı telefonlarında okuma, görme ve dinleme serüvenleri boyunca sürekli sayfa çevirdikleri bilinmektedir. Dışarıdan gözlemlendiğinde ellerindeki cihazlarla sürekli meşgul olmaları, onların ilgilendikleri mecrayı koşulsuz kabul ettikleri ve dahası sayfalar arasında dolaşmaktan memnun oldukları izlenimini uyandırmaktadır. Teknolojinin sunduğu hızlı ve daha az zahmetli dokunmatik olanaklara rağmen, kâğıt ortamlı bir sayfayı çevirmeyi ve takip etmeyi daha konforlu bulmaları oldukça ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Aynı zamanda sonuçlar devlet üniversitelerine mensup katılımcıların basılı kitap ve/veya kâğıt metin üzerinde sayfa takibini yaklaşık % 16'lık farkla daha fazla tercih etmeleri de ilginç sonuçlardan biridir. Sonuçların bu şekilde çıkmış olması vakıf üniversitene mensup katılımcıların dijital araç-gereç ve materyalleri daha kolay sahiplenebilmeleri ve dolayısıyla söz konusu ortamlara daha kolay adapte olabilmeleri ile açıklanabilir.

Duygusal Reaksiyon

Sosyolojinin önemli isimlerinden Weber (1964), sosyal eylem kavramının içeriğinden bahsederken eylemin gerçekleştiği taraflar arasındaki karşıtlığın önemine dikkat çekmektedir. Diğer bir ifade ile taraflar arasında yapılan fiil özelinde bir karşılıklı alışveriş söz konusu olmaz ise, eylemin sosyal niteliği söz konusu değildir. Bu süreçte kişilerin eyleme yükledikleri anlamlar da

önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Kişi, basit bir şekilde uyarana tepkide bulunan bir nesne değildir. Eyleme belirli bir anlam, duygu yükleyen aktif bir öznedir. Bu görüşten yola çıkılarak, kitap okuma eyleminin basit bir etki tepki süreci olduğunu ifade etmenin sınırları olduğunu ileri sürmek mümkündür. Okumanın başlaması ve devam etmesinde okuyucunun eyleme ya da eylemin gerçekleştiği ortam ve materyallere yönelik yüklediği anlamlar oldukça önemlidir. Bu başlık altında da bu bağlar ile ilgili olarak katılımcıların değerlendirmeleri yer almaktadır.

Doğal Ortam

Kent yaşamından bunalan günümüz insanı, doğaya ve doğallığa gösterdiği ilgi her geçen gün artmaktadır. Okuma materyali içerik ve biçim bağlamında insanı doğaya ve doğallığa taşıyabilecek fiziksel ve duygusal özellikler barındırmaktadır. İçeriği itibariyle materyalin konusu doğa ise eserin bireyi doğa ile bütünleştirebilmesi mümkündür ve okuma metinleri bu rollerini yüzyıllardır sürdürmektedir. Dijitalleşme ile birlikte tolumda insanın özünden koparıldığı ve doğal yaşamdan uzaklaştırıldığı düşüncesi hâkim olmaya başladı. Aynı zamanda ekranların okuma etkinliğini sürdürme sırasında insan sağlığına ve anlama becerisini olumsuz etkilerinin olması (Güneş, 2010), geleneksel okuma ortamlarının daha doğal ortamlar biçiminde tanımlanmasına neden olmaktadır. Daha önceleri bu düşüncenin farkına bile varmak mümkün olmaz iken; dijital ortamlar, geleneksel yayıncılığın aktörleri olarak basılı eserlerin bu yönünü de görmeyi sağlayacak bir olgunun doğmasına yol açmıştır. Belki de bu sürece bir tepki olarak kitap kurtları her zaman basılı kitaba olan bağlılıklarını dile getirmektedirler. Buna karşın teknolojiyi insan yaşamı için daha yararlı görenler de dijitalleşmenin aynı zamanda doğayı daha önceki dönemlerde olmadığı kadar koruduğunu iddia etmektedirler (Güven, 2017). Bu fikri savunanlar e-devletle birlikte kâğıt tüketiminin büyük oranda azalacağı ve bu nedene doğanın daha az tahrip olacağı iddiasıyla dijitalleşme sürecinin yararlılıklarına örnekler vermektedir.

Buna rağmen özellikle teknoloji ile yaşamının belirli döneminden sonra tanışan dijital yerlilerin okuma eylemlerini kâğıt ve kitap gibi geleneksel ortamlar üzerinde yapmaktan keyif aldıkları sayıltısından hareketle, araştırmada toplumda bu düşüncenin doğru olup olmadığının sınanması gerekli bulunmuştur. Okuma ortamında doğallığa karşı yaklaşımlarını derleyebilmek

açısından katılımcılara 'bu tür/ortam üzerinde okuma eylemini daha doğal buluyorum' önermesi yöneltilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6: Okuma Ortamının Doğallığı

	Az Okuyanlar		Orta Düzeyli Okuyanlar		Çok Okuyanlar		**Toplam**	
Bu tür/ortam üzerinde okuma eylemeni daha doğal buluyorum.	N	%	N	%	N	%	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	9	11,0	9	4,8	1	2,1	**19**	**6,0**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	63	76,8	166	87,8	42	89,4	**271**	**85,2**
Farklı Değil	6	7,3	10	5,3	4	8,5	**20**	**6,3**
Fikrim Yok	4	4,9	4	2,1	0	0	**8**	**2,5**
Toplam	**82**	**100**	**189**	**100**	**47**	**100**	**318**	**100**

Katılımcıların, büyük oranda basılı kitaplar ve/veya kâğıt metinler üzerinde okumayı daha doğal bularak tercihlerini bu yönde kullandıkları görülmektedir. Elektronik kitap ve/veya dijital metin üzerinde okumayı sadece % 6'lık bir kesimin daha doğal bulmuş olması şaşırtıcı değildir. Zira dijital ortam ve/veya metinlerin insanlık tarihi içindeki konumu oldukça yenidir ve bu nedenle içinde bulunduğumuz zaman dilimi içinde toplumun dijital ortam ve/metinleri doğal kategorisi içinde değerlendirmesi beklenemez.

Tabloda iki değişken arasında ortaya çıkan ters yönlü ilişki ise dikkate değer bir sonuçtur. Az okuyanlar ile çok okuyanların okuma ortamlarının doğallığı konusunda yaptıkları değerlendirmelerin ters yönlü olarak farklılaştığı görülmektedir. Basılı kitap ve/veya metinler üzerinde okumayı doğal bulanlar arasında az okuyanlardan çok okuyanlara doğru oransal olarak artış yaşanırken; elektronik kitap ve/veya dijital metin okumayı doğal bulanlar arasında ise az okuyandan çok okuyana doğru bir azalma olduğu görülmektedir. Bu durum insanların okumaya zaman ayırdıkça basılı eserler ve/veya kâğıt metinler üzerinde okumayı daha doğal bulduklarını ortaya koymaktadır.

Kişiye Özel Okuma

İnsan yaşamında yeri olan her ortam ve aracın kişisel eğilimlere göre şekillenmesi yararlılıkları beraberinde getirebilmektedir. Bilişim teknolojileri

bağlamında birey ve toplum yaşamında kullanılmak üzere tasarlanan ürün ve hizmetlerde daha etkili olabilmek amacıyla kişiselleştirme yapılabilmektedir. Örneğin kişisel ve kurumsal yazılımlar ile topluma açık daha hacimli bütünleşik yazılımlar bireysel gereksinimlere göre kişiselleştirilebilmektedir. Kullanıcı arayüzlerinin dil, renk, menü, parlaklık gibi hususlarda biçimlendirilebilmesi bu hususta bilinen örnekler arasındadır. Basılı materyallerin tersine elektronik kitap ve/veya dijital metinlerin kişiselleştirilebilir olması, toplumda bu tür materyalin tercih edilmesinde belirleyici faktörlerden biri olabilir. Bu bağlamda konu hakkında farkındalık ölçmek ve iki ortam arasında kişiye özellik bağlamında hangisinin daha fazla tercih edildiğini saplamak amacıyla katılımcıları bir önerme yöneltilmiş ve derlenen veriler Tablo 7'de listelenmiştir.

Tablo 7: Okuma Ortamında Kişiselleştirme

	Kadın		Erkek		**Toplam**	
Bu tür/ortam üzerinde okuma eylemini daha kişiye özel buluyorum.	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	23	12,4	23	17,6	**46**	**14,5**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	136	73,1	78	59,5	**214**	**67,5**
Farklı Değil	23	12,4	19	14,5	**42**	**13,2**
Fikrim Yok	4	2,2	11	8,4	**15**	**4,7**
Toplam	**186**	**100**	**131**	**100**	**317**	**100**

Katılımcılar verdikleri yanıtlar ile elektronik/dijital ve basılı/kitap ortamları arasında daha çok basılı kitap ve/veya kâğıt metin üzerinde okumayı kişiye özel bulduklarını beyan etmektedirler. Elektronik/dijital araçların sunduğu olanaklara rağmen katılımcıların yalnızca % 14,5'i bu ortamı daha kişiye özel buldukları anlaşılmaktadır. Cinsiyet dağılımının incelendiği diğer bulgularda olduğu gibi burada da erkek katılımcılar, elektronik kitap/dijital metin üzerinde okumayı daha yüksek oranda kişiye özel görmektedir. Bu durum benzer şekilde erkeklerin genel olarak teknoloji eğiliminin daha fazla olmasının yaptığı tercihe yansıması olarak açıklanabilir.

Eğlenceli Okuma

Okuma eylemi, kendini çevreleyen bir takım etkenlerden etkilenebilir ve buna bağlı olarak farklı özellikler sergileyebilir. İletinin içeriği ve yapısal özel-

likleri okumayı eğlenceli kılan iki önemli etkendir. Okuma yoluyla aktarılan iletinin içeriği ona duyulan sempatiyi artıran öncelikli unsur olsa da, iletinin sembolleri, biçimsel özellikleri ve içinde bulunduğu ortamlar da eğlenceli olmasına etki eden diğer faktörler arasında yer alır. Okunan materyalin hangi türünün ve ortamının okumayı daha fazla eğlenceli kıldığının saptanmasıyla, geleceğin okuma materyalleri olarak görülen dijital ortamlara yönelik doğru planlamaların yapılması sağlanabilir. Bu bakımdan anket uygulaması içinde katılımcılara 'bu tür/ortam üzerinde okuma eylemini daha eğlenceli buluyorum' önermesi yöneltilerek söz konusu amaca yönelik bulgular elde edilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8: Okumanın Eğlenceye Etkisi

	Az Okuyanlar		Orta Düzeyli Okuyanlar		Çok Okuyanlar		**Toplam**	
Bu tür/ortam üzerinde okuma eylemini daha eğlenceli buluyorum.	N	%	N	%	N	%	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	25	30,5	38	20,2	8	17,0	**71**	**22,4**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	46	56,1	125	66,5	31	66,0	**202**	**63,7**
Farklı Değil	7	8,5	18	9,6	7	14,9	**32**	**10,1**
Fikrim Yok	4	4,9	7	3,7	1	2,1	**12**	**3,8**
Toplam	**82**	**100**	**188**	**100**	**47**	**100**	**317**	**100**

Katılımcılar arasında elektronik kitap ve/veya dijital metin üzerinde okumayı daha eğlenceli bulanların oranı % 22,4, iken basılı kitap ve/veya kâğıt metin üzerinde okumayı eğlenceli bulanların oranı ise % 63,7'dir. Bu oranlar dijital araç ve ortamlara diğer yaş gruplarına nispeten daha fazla eğilim gösteren öğrenciler arasında halen basılı kitabın ve kâğıt metnin eğlenceli bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte önermeye verilen yanıtlar okuyan türleri ile karşılaştırıldığında az okuyanlar ile çok okuyanlar arasında yapılan tercihin anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Az okuyanlar arasında elektronik kitap ve dijital metin oranı (% 30,5), sırasıyla orta düzeyli okuyanlarda azalmakta (%20,2) ve çok okuyanlarda ise daha da düşmektedir (% 17). Bu durum okuma eylemini daha güçlü yapanların okuma materyali olarak daha çok basılı kitaplardan ve/veya kâğıt metinden keyif aldıklarını göstermektedir. Okuma eylemini daha uzun ve güçlü yapanların daha eğlenceli buldukları materyalin basılı kitap ve/veya kâğıt metin olması oldukça

düşündürücü bir durumdur. Zira üniversitede öğrenim görmeleri ve dolayısıyla yenilikleri daha yakından ve yoğun gören grupta yer almaları, teknolojiye daha fazla eğilim gösteren grup olmaları tercihlerinin elektronik kitap ve/veya dijital metin olması yönünde beklentiye neden olmaktadır.

Dinlendirici Materyal/Ortam

Pek çok amaca bağlı olarak yapılan okuma eyleminin, bazen hayal dünyasında gezinmek, ortam değiştirmek ve bir anlamda terapi görmek için sürdürüldüğü bilinmektedir. Okuma eylemenin bu özellikleri, eylemin dinlendirme amacıyla da sürdürüldüğüne işaret etmektedir. Okuma eyleminin dinlendirici olma özelliği daha çok materyalin içeriği ile şekillense de biçimsel özellikleri veya ortamın türü de okumanın dinlendiricilik özelliğini belirleyici bir etken olabilmektedir. Basılı bir kitabın rengi, biçimi, kokusu ve görüntüsü gibi pek çok özelliğinin okuyana dinginlik verdiği ve rahatlattığı konu hakkında hazırlanan literatürde ifade edilmektedir. Benzer değerlendirmelerin elektronik kitap ve dijital metinler için de yapılıp yapılamayacağı veya söz konusu ortamların basılı kitap ve kâğıt metinler kadar dinlendirici özelliklere sahip olup olmadığı belirsizliğini korumaktadır. Bu bakımdan anket uygulamasında yer verilen 'okuma eyleminde daha dinlendirici materyal/ortam olarak değerlendiriyorum' önermesi ile katılımcıların konu hakkında düşüncelerinin saptanması yoluna gidilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9: Okumanın Dinlendirici Etkisi

	Alt Gelirliler		Orta Düzeyli Gelirliler		Üst Düzeyli Gelirliler		**Toplam**	
Okuma eyleminde daha dinlendirici materyal/ortam olarak değerlendiriyorum.	N	%	N	%	N	%	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	7	9,0	13	5,8	1	7,1	**21**	**6,6**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	59	75,6	183	81,3	13	92,9	**255**	**80,4**
Farklı Değil	11	14,1	19	8,4	0	0	**30**	**9,5**
Fikrim Yok	1	1,3	10	4,4	0	0	**11**	**3,5**
Toplam	**78**	**100**	**225**	**100**	**14**	**100**	**317**	**100**

Derlenen veriler katılımcıların %80,4 oranlık büyük bir kısmı basılı kitabı ve/veya kâğıt metni diğer türe göre daha dinlendirici bulduklarını orta-

ya koymaktadır. Bu kategoride elektronik kitapları ve/veya dijital metinleri tercih edenlerin yalnızca % 6,6'lık küçük bir kesim tarafından temsil edildiği görülmektedir. Ayrıca gelir seviyesi ve dinlendirici materyallerin tercihi arasında da anlamlı bir ilişkinin varlığı görülebilmektedir. Katılımcıların gelir seviyesi arttıkça basılı kitapları ve/veya kâğıt metinleri okumanın daha fazla dinlendirici olduğuna inananların sayısında derin bir ayrışma şeklinde olmasa da artış olduğu gözlemlenmektedir.

Rahatsızlık / Gerginlik

Okuma, özellikle alışkanlık kazanamamış bireylerin sabretme konusunda zorlandıkları bir eylem türüdür. Okuma alışkanlığı serüvende başlangıç seviyesinde olan okuyucularda bazen sabırsız olma davranışı görülebilmektedir. Bu nedenle bu profil grubuna çoğunlukla heyecan veren kitapları okuması önerilir. Uzun vadede anlaşılabilecek, bütünlük içinde okuduğunda yararlı olabilecek uzun ve görece sıkıcı eserler başlangıç seviyesinde bir okur için eğlenceli olmayabilmektedir. Bazen okunan materyalin özellikleri de okumada sıkıcılık ve sabırsızlık yaratabilmektedir. Örneğin elektronik araçlar ve dijital metinler üzerinde okumanın genellikle sabırsızlık oluşturduğu yönünde bir anlayışın olduğu bilinmektedir (Güneş, 2010, 11) Bu hususların hangi tür materyal ve/veya metin üzerinde daha çok ortaya çıktığını anlayabilmek için katılımcılara 'okuduğumda daha fazla rahatsızlık/gerginlik hissediyorum' önermesi yöneltilerek konu hakkında görüşleri derlenmeye çalışılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10: Okumadan Doğan Rahatsızlık/Gerginlik

	Ön Lisans		Lisans		Lisansüstü		**Toplam**	
Okuduğumda daha fazla rahatsızlık/gerginlik hissediyorum.	N	%	N	%	N	%	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	14	37,8	141	54,9	6	25,0	**161**	**50,6**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	5	13,5	22	8,6	0	0	**27**	**8,5**
Farklı Değil	7	18,9	38	14,8	12	50,0	**57**	**17,9**
Fikrim Yok	11	29,7	56	21,8	6	25,0	**73**	**23,0**
Toplam	**37**	**100**	**257**	**100**	**24**	**100**	**318**	**100**

Tabloya bütün olarak bakıldığında katılımcıların üzerinde okuduğunda rahatsızlık ve gerginlik duyduğu türün yüksek oranda elektronik kitap ve/

veya dijital metin olduğu görülmektedir. Duyulan rahatsızlık durumunun en düşük olduğu grup lisansüstü öğrencilerdir. Katılımcılar arasında iki ortamı farklı görmeyenlerin kabaca % 18 civarında olduğu; fikir beyan edemeyenlerin de % 23'lük bir oranla temsil edildiği görülmektedir. Aynı zamanda basılı kitap ve/veya metin üzerinde okurken rahatsızlık/gerginlik duyanların oranı, eğitim seviyesi yükseldikçe azalmaktadır. Lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerine göre elektronik kitap ve/veya dijital metinler üzerinde okurken daha fazla rahatsızlık duyduklarını ifade etmeleri de konunun eğitim seviyesi ile korelasyon içinde bulunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer eğitim düzeylerinin aksine lisansüstü öğrencilerin iki ortam/materyal arasında farklılık olmadığını beyan edenlerin % 50'ler civarında olması dikkate değer bir durumdur.

Sıkıntı

Okuma süreci pek çok nedene bağlı olarak etkilenebilmektedir. Okuma süresi, tür, üslup, uzunluk, akıcılık, biçimsel düzenleme, yazım kuralları gibi etkenlerin tesiri altında şekillenir. Bunlardan biri ya da bazılarında okuyucuyu rahatsız eden hususların belirginleşmesi, okuma süresinin kısalmasına neden olabilmektedir. Okuma materyalinin okuyucunun duygusal ve/veya fiziksel açılardan olumlu reaksiyonlar göstermesine neden olacak özelliklere sahip olması önemlidir. Bu nedenle okuma materyallerinde ve/veya ortamlarında okuyucuyu yoran ve sıkılmasına neden olabilecek özelliklerin olabildiğince ortadan kaldırılmasına yönelik tedbirlerin alınması gerekir. Araştırmada okuma sırasında daha fazla sıkıldığı türü saptayabilmek amacıyla katılımcılara bir önerme yöneltilmiş ve derlenen veriler Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11: Okumadan Doğan Sıkıntı

	Ön Lisans		Lisans		Lisansüstü		**Toplam**	
Okuduğumda daha fazla sıkılıyorum.	N	%	N	%	N	%	**N**	**%**
Elektronik Kitap – Dijital Metin	15	40,5	132	51,4	11	45,8	**158**	**49,7**
Basılı Kitap – Kâğıt Metin	8	21,6	29	11,3	0	0	**37**	**11,6**
Farklı Değil	9	24,3	51	19,8	13	54,2	**73**	**23,0**
Fikrim Yok	5	13,5	45	17,5	0	0	**50**	**15,7**
Toplam	**37**	**100**	**257**	**100**	**24**	**100**	**318**	**100**

Bir önceki tablo sonuçlarına benzer şekilde sonuçlar, katılımcıların % 49,7 ile elektronik kitap ve/veya dijital kitap okurken daha fazla sıkıldıklarını ortaya koymaktadır. Yine benzer şekilde katılımcıların eğitim düzeyleri arttıkça basılı kitap veya kâğıt metin üzerinde okurken sıkılma düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin yarıya yakını elektronik kitap ve/veya dijital metin üzerinde okumanın daha fazla sıkıntı verdiğini beyan etmelerine rağmen, % 54'lük diğer bölümü iki tür arasında farklılığın olmadığını ifade etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Okuma, gereksinim duyulan konuların sembollere dönüşmüş kodlarını gözlemleme, anlama, algılama, düşünme ve yorumlama süreçlerinden oluşan çok boyutlu bir eylemdir. Bu eylemin niteliğini etkileyen çok sayıda ve çeşitlilikte etkenler bulunabilmektedir. Hız, tatmin, eğitim, yoğunluk, kalite, yönlendirme, ihtiyaç gibi gereksinimler okumanın ve okuma ortamının türünü belirleyebilmektedir. Söz konusu etkileşim okumanın süresine, derinliğine ve hazzına da etki etmektedir.

İnsanların doğuştan gelen ya da sonradan kazandığı kişilik özellikleri de okuma davranışlarına etki edebilmektedir. Kişilik özelliklerinin bir yansıması olarak sergiledikleri okuma davranışlarına göre okurlar, bir takım yakıştırmalar altında da sınıflandırılabilmektedir. Örneğin Shrimplin ve arkadaşlarının (2011, 184-186) yaptıkları çalışmada okurları, basılı ve elektronik metinleri okuma davranışı yönüyle dört farklı okuyucu grubu içinde sınıflandırdıkları görülmektedir: Bunlar, basılı kitabı tercih eden ***kitap aşıkları***; elektronik formatları tercih eden ***teknoloji düşkünleri*** (technophiles); yerine ve zamanına göre ihtiyaçlarına en uygun türü tercih eden ***pragmatistler*** ve okumaları gereken elektronik metinleri basan ***yazıcılardır.***

Dijital okumayı ayrıcalıklı ve sempatik kılan birtakım etkenler bulunmaktadır. Dijital okuma araçları insanı çepeçevre kuşatmış ve nerede bulunursa bulunsun her ortamda dijital okuma yapabilen bir kimliğe bürümüştür. Örneğin akıllı telefonlar her ortamda günümüz insanının okuma yapmasını olanaklı hâle getirmiştir. Bu olanağın insanlık adına önemli kazanımlar sunduğu düşünülse de şüphesiz bazı değerleri kaybettirdiğini iddia edenler de bulunmaktadır. Söz konusu kayıplar arasında yüz yüze etkileşimle birlikte sağlanan güven ve gerçekliğin yok olması sıklıkla farklı çalışmalarda dile ge-

tirilmektedir (Eygü ve Karaman, 2013; Odabaş, Odabaş ve Kasapoğlu, 2013). Bununla birlikte, bilişim ve iletişim teknolojilerinin yeni ve farklı, bir o kadar da gerçek yeni sosyallikler yarattığını da unutmamak gerekir. Söz konusu iki görüş arasındaki farklılığın bir yönü ile kuşak çatışması çerçevesince de değerlendirilmesi mümkündür.

Dijital ortamlar üzerinde okuma davranışının toplum içinde gün geçtikçe yaygınlaştığı günümüze kadar yürütülen çalışmaların çoğunda dile getirilmektedir (Ziming, 2012). Okuma eyleminin gün geçtikçe dijital ortamlar üzerinde yoğunlaşmasını, yaşamın bütünüyle dijitalleşmesine neden olan dijital teknolojilerin her alana yayılmasından kaynaklandığını söylemek konuyu izah etmede yeterli olamaz. Dijital teknolojilerin okuyuculara okuma eylemini kolaylaştıran özellikler sunması da toplumda dijital okumanın yaygınlaşmasına neden olan etken arasında yer alır. Çok yüksek hacimli okuma kaynaklarının küçük cihazlar üzerinde taşınabilmesi, keşif ve erişim olanağı tanıması, uzaktan edinmeye uygun olması ve okuyucuların yayıncı ve yazar gibi sorumlulara aynı ortam üzerinde geribildirim yapabilmeleri gibi pek çok özellik dijital okumanın tercih edilmesinin nedenleri arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada büyük ölçüde üniversite öğrencilerinin okuma eğilimleri ile okunan materyali arasındaki bağlantıların neler olabileceğinin saptanması amaçlanmıştır. Söz konusu saptamaları yapabilmek için okuma süreçleri ile etkileşim içinde olduğu varsayılan iki faktör üzerine yoğunlaşılmıştır: Fiziksel reaksiyonlar ve duygusal reaksiyonlar. Her iki başlık ile ilgili alt başlıklar metin içinde ele alınmış ve hemen hemen hepsinde ortak olan noktanın, üniversite öğrencisi katılımcılar arasında basılı kaynak ve materyallere yönelik olumlu tutum ve davranış eğiliminin olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, katılımcılar, gerek fiziksel özellikleri, gerek duygusal olarak anlamlandırma süreçleri ve gerekse okumanın kalitesi açısından değerlendirildiğinde basılı kaynaklara kendilerini daha yakın hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu algı çerçevesinde eylemlerini gerçekleştirmişler ya da gerçekleştirme eğilimi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda katılımcıların çoğunlukla "dijital göçmenler" (Prensky, 2001) ya da "kitap aşıkları" (Shrimplin ve arkadaşları, 2011) olduklarını ileri sürmek mümkündür.

Katılımcıların "dijital göçmen" ya da "kitap aşığı" olmasını etkileyen sosyal ve toplumsal etmenlere bakıldığında ise informal ve formal eğitimlerde

kullanılan tekniklerinin ve mantıkların etkili olduğunu görmek mümkün olabilmektedir. Her ne kadar "dijital göçmen" kavramı göreli olarak orta kuşak ve ilerisini kapsamakta ise de bu çalışmada daha genç bir kuşağın bu grup içinde değerlendirilmesinde söz konusu eğitim süreç ve tekniklerinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin göreli olarak Türkiye'de eğitim alanında sınırlı kullanımı, genç kuşağın söz konusu teknolojilerin bu yönü ile tanışamamasını beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bu sınırlılığı aşabilmek için eğitim alanına söz konusu teknolojilerin daha geniş bir şekilde eklenmesi, eğitim alanında dijital okuma ve dijital okuma araçları konularında farkındalık yaratma potansiyeline sahip olacaktır. Teknolojiye yön veren, bu konuda taleplerini dile getiren ve söz konusu taleplerinin gerçekleşmesi içi aktif olarak çalışan genç bir neslin oluşabilmesi için bu farkındalığın etkisi oldukça büyüktür. Farkındalık oluşturabilmek için ise bu konuda taraf olan farklı kesimlerin birbirileri ile koordineli olarak girişimlerde bulunmasına gerek duyulmaktadır. Siyasal iktidarların (gerek merkezi gerekse yerel yönetim seviyelerindeki), eğiticilerin, ebeveynlerin, sivil inisiyatiflerin ve çocuk ve gençlerin birlikte çalışması, istenilen hedeflere ulaşma ve sürdürülebilirliğin sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

98 YILLIK RESMİ GAZETE ARTIK BASILMAYACAK. (2018, 18 Eylül).*T24 Bağımsız İnternet Gazetesi*. 18 Şubat 2019 tarihinde https://t24.com.tr/haber/98-yillik-resmi-gazete-artik-basilmayacak,702503 adresinden erişildi.

AKSAÇLIOĞLU, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, *21*(1), 3–28.

ANNAMALAI, S. ve Muniandy, B. (2013). Reading habit and attitude among Malaysian polytechnic students. *International Online Journal of Educational Sciences*, *5*(1), 32–41.

AÖF. (2016, 14 Haziran). Atatürk Üniversitesi AÖF Ders Kitapları. 15 Aralık 2017 tarihinde http://www.ataturk-aof.com/ataturk-universitesi-aof-ders-kitaplari/ adresinden erişildi.

ARSLAN, Y. ve Çelik, Z. Ç. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(26), 113–124.

AZİZ, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BARON, N. S. (2013). Do mobile technologies reshape speaking, writing, or reading? *Mobile Media & Communication*, *1*(1), 134–140.

BAYRAK, H. (2019). 2019 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri. *Dijilopedi*. 22 Ekim 2019 tarihinde https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/ adresinden erişildi.

BÜLBÜL, S. H., Mısırlıoğlu, E. D., Ceyhun, G., Araz, N. C. ve Altuğ, U. (2014). Toplumumuzda okuma alışkanlığı ve medya takibini etkileyen faktörler. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *13*(1).

ELKATMIŞ, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 1223–1240.

EYGÜ, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 36-59.

FIRAT, H. ve Coşkun, M.V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 145-162.

GÜNEŞ, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(14), 1-20.

GÜVEN, H. (2017, 12 Nisan). Kağıtsız yaşam: Yılda 7 ağacı kurtarabilirsiniz! *Türkçe Yayın*. 22 Ekim 2019 tarihinde https://medium.com/t%C3%BCrkiye/ka%C4%9F%C4%B1ts%C4%B1z-ya%C5%9Fam-m%C3%BCmk%C3%BCn-m%C3%BC-7018d6539ead adresinden erişildi.

HSIEH, Y.C., Kuo, C.T. ve Lin, H. (2016). The Effect of screen size of mobile devices on reading efficiency. *Human Aspects of IT for the Aged Population: Design for Aging* içinde (C. 9754, ss. 435-445). Cham: Springer International Publishing. 22 Ekim 2019 tarihinde http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-39943-0_42 adresinden erişildi.

KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* Ankara: Nobel.

KURULGAN, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 237-258.

NEUMAN, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.) (2. bs.). İstanbul: Yayın Odası.

ODABAŞ, Z.Y., Odabaş, H. ve Kasapoğlu, A. (2013). E-learning programs: The Case of Ankara University, Turkey. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, *93*, 1034-1038.

ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *9*(15), 117-136.

ÖZTEMİZ, S., Bitri, E. ve Yılmaz, B. (2016). Ankara'da yaşayan sosyal bireylerin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, *14*(54), 152–171.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6.

SHIMRAY, S.R., Keerti, C. ve Ramaiah, C.K. (2015). An Overview of mobile reading habits. *DESIDOC Journal of Library and Information Technology*, *35*(5), 343-354.

SHRIMPLIN, A. K., Revelle, A., Hurst, S. ve Messner, K. (2011). Contradictions and consensus—Clusters of opinions on e-books. *College & research libraries*, *72*(2), 181–190.

SUSAR KIRMIZI, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, *7*(3), 2353-2366.

TOK, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2015). Secondary School Reading Habit Scale: Validity And Reliability Study, *11*(2), 694-716.

TOSUN, N. (2012). The effect of computer and the internet on the reading habit of teacher candidates. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *11*(21), 83–99.

ULUTAŞ, A. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının çevrim içi öğrenme açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *5*(2). 22 Ekim 2019 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr/teke/article/view/5000197157 adresinden erişildi.

WEBER, M. (1964). *The Theory of social and economic organization*. New York: Simon & Schuster Inc.

YILMAZ, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphanecili̇ği*, *23*(1), 22–51.

YILMAZ, M. ve Darıcan, A. M. (2016). Okumaya hazıroluşluğun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayısı), 97-110. 11 Şubat 2019 tarihinde http://dergipark.gov.tr/buefad/issue/3817/51340 adresinden erişildi.

ZIMING, L. I. U. (2012). Digital reading: An overview. *Chinese Journal of Library and Information Science*, *5*(1), 85-94.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (117-140)

E-PORTFOLYO OLUŞTURMANIN ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZ DÜZENLEME BECERİSİNE ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ergün AKGÜN[1], Cansu ŞAHİN KÖLEMEN[2]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, ergun.akgun@de.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7271-6900.

2 Öğretim Görevlisi, Beykoz Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, Bilgi Güvenliği ve Teknolojisi Bölümü, İstanbul, cansusahinkolemen@beykoz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2376-7899.

Geliş Tarihi: 29.04.2020 **Kabul Tarihi:** 20.08.2020

Öz: Bu çalışmada e-portfolyo oluşturmanın öğrencilerin akademik öz düzenleme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi belirlenirken, öğrencilerin teknoloji okuryazarı olup e-portfolyo uygulamasını sorunsuzca kullanabilmeleri için Bilgi Teknolojileri dersini almış olmaları şartı aranmıştır. Bu şartı sağlayan 88 ön lisans öğrencisi ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan Solomon dörtlü grup modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde gruplar arası öntest ve sontest puanlarına ilişkin farklılıkları belirlemek için gruplar arası bağımsız t-testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre e-portfolyo etkinlikleri uygulanan grubun uygulanmayan gruba göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: e-portfolyo, akademik öz düzenleme becerisi, otantik ölçme ve değerlendirme.

THE EFFECT OF E-PORTFOLIO CREATION ON THE ACADEMIC SELF-REGULATORY SKILL

Abstract:

In this study, the effect of creating e-portfolio on students' academic self-regulation skills was examined. While determining the sample of the research, it was required to take the Information Technologies course so that students could be technology literate and use the e-portfolio application without any problems. The research was conducted with 88 associate degree students who fulfilled this condition. As a research design, Solomon's quadruple group model, which is among the quantitative research methods, was used. In the research, the Academic Self-Regulation Scale of was used as a data collection tool. In the analysis of the data, independent t-test was used to determine the differences between the pretest and posttest scores between the groups. According to the results of the study, it was found out that the group whose eportfolio activities were applied had higher self-regulation skills than the group that did not.

Keywords: eportfolio, academic self-regulation skill, authentic measurement and evaluation.

Giriş

Otantik Değerlendirme

Değerlendirme, eğitimin sisteminin ayrılmaz bir öğesidir. Tüm öğretmenler öğrencilerinin ne kadar öğrenebildiği ile ilgilenir. Onların gelişim süreçlerini takip etmek adına uygun değerlendirme yöntemlerine başvurur. Öğrencilerin süreçteki gelişimlerini gözlemleme ve çağın gereksinimlerini karşılayabilmek adına, otantik değerlendirme ön plana çıkmaktadır. Otantik değerlendirme; öğrencilerin sadece salt bilgiyi aktarması veya düşünme becerilerini geliştirmesi değil, gerçek hayatta karşılaşabilecekleri karmaşık ve belirsiz sorunlara çözüm bulma yeteneklerini ortaya koyması olarak ifade edilmektedir (Wiewiora ve Kowalkiewicz, 2019). Tanımından yola çıkarak otantik değerlendirme çalışmalarında bazı dikkat edilmesi gereken özellik-

ler bulunmaktadır (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010; Yusof, Amin, Arshad, Dahlan ve Mustafa, 2012);

- Otantik görevler içermelidir.
- İşbirliğine dayalı olmalıdır.
- Etkileşim olmalıdır.
- Görev sonunda öz değerlendirmeye imkân tanınmalıdır.
- Gerekli noktalarda öğretmenler rehber görevini üstlenmelidir.
- Öğrencinin öğrendiği bilgilerini uygulayabilme durumu kontrol edilmelidir.
- Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmelidir.
- Açık uçlu sorularla düşüncelerini net bir şekilde anlaşılabilmelidir.
- Öğrencilerin deneyimleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- Verilen görevler gerçek hayat ile ilişkili olmalıdır.

Sıralanan özellikler doğrultusunda otantik görevler tanımlanırken beş tane sorunun sorulması gerekmektedir. Bu sorular (Newmann ve Wehlage, 1993): (1) Öğrenciler, üst düzey düşünme becerilerini ne düzeyde kullanıyor? (2) Öğrencinin edindiği bilgi ve anlayışının derinliği nedir? (3) Bir öğrenme veya değerlendirme faaliyetinin gündelik hayatta değeri ve anlamı var mı? (4) Öğrencilerin bir konuyu tartışabilmesi için, öğrenmesi ve anlaması ne düzeyde olmalıdır? (5) Değerlendirme, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil olma beklentilerini ve kapsamını ne kadar iyi ölçer?

Görevler uygun şekilde tanımlandığı takdirde otantik değerlendirmenin öğrenmeyi ve öğrenme sürecini etkilediği alanlar olduğu görülmektedir. Bu alanlar (Custer, Schell, McAlister, Scott ve Hoepfl, 2000):

- *Metabilişsellik;* öğrencinin kendi öğrenmesini planlaması, uygulaması ve izlemesidir. Metabilişsel yaklaşımın amacı öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanarak öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktır

- *Bağlamsal Öğrenme;* Gerçek dünyadaki bağlamlarda öğretmek otantik değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır. Eğitimde bağlam doğrultusunda hedef ve içerikle örtüşmesi önerilmektedir.
- *Öğrencinin öz değerlendirme yapabilmesi;* otantik değerlendirme öğrenme ve değerlendirme arasındaki uçurumu kapatmaktadır. Bu uçurumu kapatmak için öğrenciler öz değerlendirme yaparak süreçte aktif rol oynarlar. Böylece öz değerlendirme ile öğrenciler kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varırlar.
- *Öğretmenlerin performans seviyesi;* öğretmenlerin değerlendirme konusunda öğrenme ortamında nasıl performans gösterdiğine odaklanmaktadır. Fakat belirlenen öğretim hedeflerini doğrultusunda uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri seçilememektedir. Bu bağlamda öğretmenler uygun otantik değerlendirme türlerine hâkim değil ise öğrenciler nasıl başarılı olabilir? sorusu akıllara gelmektedir. Buna çözüm olması adına öğretmenlere otantik değerlendirme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Otantik değerlendirmenin etkili olduğu alanların yanı sıra gerçek hayat bağlamında görevler, açık değerlendirme ölçütleri, yansıtıcı düşünme, bilginin transferi, bilgi inşa etme, üst düzey düşünmenin becerilerini geliştirme, kuram ile uygulama arasındaki boşluğu gerçek hayatla bütünleştirme, nitelikli ürün ortaya koyma gibi yetkinlikleri içerir (King, 2000). Bunlarla birlikte otantik değerlendirmenin en büyük avantajlarından biri de öğrencinin performansını gösterebilmesi için uzun bir süreç tanımasıdır. Böylece öğrencinin hem gelişimini hem de gayretini değerlendirmek mümkündür. Ayrıca otantik değerlendirmede öğrenci cevapları barındıran çoktan seçmeli testler yerine kendi cevaplarını yazmaya teşvik eder. Başka bir deyişle öğrencilerin bir konu ile ilgili ne düzeyde bilgiye sahip olduklarını belirlemek adına çoktan seçmeli testler ya da eşleştirme gibi geleneksel ölçme yöntemleri kullanılmamaktadır. Bunun yerine otantik değerlendirmenin temel dayanağını, gerçek hayat problemleri ve bu problemlerin çözümünde karşılaşılacak güçlükler oluşturmaktadır. Böylece öğrenciye verilen gerçek hayat problemleri öğrencinin sahip olduğu bilgiyi pratiğe dökmesine yardımcı olur (Kearney, 2013). Öğrenciler yaşadığı bu deneyimle birlikte hem günlük yaşantılarında hem de hayatlarının geri kalanındaki profesyonel rollerine hazırlanmış olurlar (Katherine,

2017). Ayrıca gerçek hayatta edinilen tecrübenin yanı sıra öğrencide kişilik gelişimi ve kendine karşı güven oluşması konularında da destek sağladığı iddia edilmektedir (Kearney, 2013). Bu yüzden öğrencilere verilen otantik görevlerin gerçek hayat ile ilişkisi ne kadar yüksek olursa profesyonel hayata dair tecrübesi artar. Otantik görevler öğrencilerin gerçek hayatlarında karşılaşabilecekleri durumlar olduğundan dolayı onların tutumlarını, inançlarını, motivasyonlarını ve özgüvenlerini olumlu yönde etkilemektedir. (Suwandi, Nurkamto ve Setiawan, 2019). Böylece öğrencilerde bu duyuşsal özellikleri geliştirmek için otantik değerlendirme yöntemleri sürece dâhil edilmelidir. Duyuşsal becerilerin göz ardı edildiği noktalardan biri de çevrimiçi ölçme değerlendirmelerin yapıldığı öğrenme ortamlarıdır.

Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme

Otantik değerlendirme; ürün değerlendirmesi, proje değerlendirmesi, portfolyo değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, kompozisyon yazma, görüşme ve gözlem gibi çeşitli yöntemleri içermektedir (Olfos ve Zulantay, 2007). Bu yöntemlerin temeli olan etkileşim, işbirliği ve öğretmenin rehber olma rolü teknolojinin gelişmesiyle birlikte bunları destekleyen e-öğrenme kavramını karşımıza çıkarmaktadır. E-öğrenme; öğretmenin olduğu veya olmadığı, farklı bilgi düzeylerine ve yaşlara sahip öğrencilerin, çeşitli teknoloji ve öğretim yöntemleri ile özgün olarak çalışabilmesidir (Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2019). Tanıdığı bu olanaklar ile e-öğrenme, geleneksel öğretime göre bazı avantajlara sahiptir. Bu avantajların en önemlisi, e-öğrenme ile öğrenciler istedikleri zaman istedikleri yerde ders alabilme imkânının olmasıdır. Böylece e-öğrenme ortamları öğrencilere esnek öğrenme olanakları sağlamaktadır (Fischer, Xu, Rodriguez, Denaro ve Warschauer, 2019). Lee, Hsieh ve Hsu (2011)'e göre e-öğrenme esnek öğrenmenin yanı sıra çevrimiçi tartışmalar, forumlar, sınavlar, çeşitli öğretim materyalleri aracılığıyla içerik ve akran etkileşimi ile öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Buna ek olarak, e-öğrenme deneyimlerine sahip öğrencilerin geleneksel sınıf ortamına göre işbirlikli öğrenmeye daha yatkın ve aktif performans gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak için öğrenciler arasındaki etkileşim hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğrenciler e-öğrenme ortamlarında etkileşime girmeleri sayesinde yeni bilgiler inşa edebilir (Hussin, Harun ve Shukor, 2019). Böylece e-öğrenme platformlarında öğrenciler arasındaki etkileşim ile üst düzey düşünme ve yansıtıcı öğrenme gibi derin öğrenme yakla-

şımlarını kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Wang, Iwata ve Jarrell, 2018). Öğrencinin açıkça fikrini ifade edebilmesi, öğretmenden vaktinde gelen geribildirimler ve öğrencinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumu (Sung ve Mayer, 2013), e-öğrenme platformlarının derin öğrenmeye olan etkilerinden sayılabilir. Bunların yanı sıra öğrenci – öğrenci, öğretmen – öğrenci ve öğrenci – platform etkileşiminin öğrenme çıktılarına olumlu yönde etki ettiği gözlenmiştir (Im ve Kang, 2019).

E-öğrenme platformları öğrenciye öğrenmenin yanı sıra ölçme ve değerlendirme de imkânı da sunmaktadır. Bu imkân doğrultusunda geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yerine çevrimiçi ölçme araçları almaktadır (Gül, Çokluk ve Gül, 2015; Russell, Elton, Swinglehurst ve Greenhalgh, 2006). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte çevrimiçi değerlendirmenin öğretime katkı sağladığı sayısız faydaları bulunmaktadır. Çevrimiçi değerlendirmeyle ilgili yapılan çalışmalar; öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumunu ve kalabalık sınıflarda süreç değerlendirmesinde yaşanılan zorlukları ortadan kaldırdığını göstermektedir. Bunlara ek olarak zamandan ve mekândan bağımsız olması, öğrencinin kendi hızında ilerlemesi, etkili geribildirim otantik ve çevrimiçi değerlendirmenin yararları arasındadır (Padayachee, Wagner-Welsh ve Johannes, 2018). Buchanan (2001), çevrimiçi değerlendirme yöntemleri klasik değerlendirme yöntemlerine kıyasla öğrencilerin akademik başarıları puanlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Geleneksel değerlendirme yöntemleri ile öğretmenler sınıf ortamında soru sorduğunda az sayıda öğrenci cevap verebilmektedir. Dolayısıyla diğer öğrenciler öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşime giremediği sürece o konu hakkında bilgi düzeyi anlaşılamamaktadır. Fakat çevrimiçi değerlendirmeler öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi desteklemektedir (Robles ve Braathen, 2002; Russell ve diğ., 2006). Bunlara ek olarak öğrenciye bağımsız öğrenme, zaman yönetimi, topluluk duygusu geliştirme ve öz değerlendirme becerisi kazandırmaya imkân tanımaktadır (Cazan ve Indreica, 2014; Custer ve diğ., 2000).Çevrimiçi değerlendirme aracılığıyla öğrencilerin yaptıkları etkinlikler ve aldıkları geribildirimler, biçimlendirici çevrimiçi değerlendirme (Faber, Luyten ve Visscher, 2017) olarak adlandırılmaktadır. Biçimlendirici çevrimiçi değerlendirme, öğretmen tarafından akademik başarısı düşük öğrencilerin karşılaştığı zorlukları teşhis ve öğrencileri motive etmeye yardımcı olur. Dolayısıyla öğrencinin akademik başarısının gelişmesine katkı sağladığı söyle-

nebilir. Çünkü odak noktası öğrenme olduğundan gelen geribildirimler ile öğrenciye öz değerlendirme yapma fırsatı vererek öğrenmesini artırmaktır. Akademik başarının arttırılmasının yanı sıra öğrenenin profesyonel hayata taşınabilmesi adına çevrimiçi değerlendirme yapılırken gündelik yaşantı ile ilişkili senaryolar verilmesi ve öğrenme hedefleriyle senaryonun uyuşması noktasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Gaytan ve McEwen, 2007). Çünkü çevrimiçi değerlendirme sürecinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi ön planda olduğundan, öğrencinin sürece aktif katılımı gerçek hayat hazırlıkları için önemli bir bileşendir. Çevrimiçi değerlendirme süreçlerinde göze çarpan en önemli araçlardan biri de e-portfolyolardır (elektronik portfolyolardır). E-portfolyo yöntemi ile öğrencinin öğrenme sürecinde edindiği yeterlilikleri, ortaya çıkardığı ürünleri, gündelik hayattaki deneyimlerinin sunabilir (Ćukušić, Garača ve Jadrić, 2014). Dolayısıyla çevrimiçi değerlendirme süreçlerindeki bu bileşenlerin, e-portfolyo yardımıyla ölçülmesi ve değerlendirilmesi öğrenenin kazanımlarını sosyal hayat deneyimlerine dönüştürmesine yardımcı olacaktır.

E-Portfolyo

E-portfolyo; görsel-işitsel, grafiksel veya metin gibi elektronik formatlarda depolanan portfolyo öğelerinin derlenmesidir (Barret, 2004). E-portfolyolar öğrencilerin akademik başarılarının kanıtı olarak saklanmasına, erişilmesine, güncellenmesine ve çeşitli elektronik formatlarda sunulmasına imkân tanımaktadır (Chang, 2001). Öğrencilerin kişisel bilgileri, akademik başarıları, referansları, edindiği yeterlikleri vb. bilgiler e-portfolyo da tutulmaktadır. Böylece e-portfolyo sayesinde öğrenci nereye giderse gitsin bütün bilgileri erişilebilir haldedir (Mason, Pegler ve Weller, 2004). E-portfolyoDört çeşit e-portfolyo bulunmaktadır (Alexiou ve Paraskeva, 2010).

- *Değerlendirme e-portfolyosu:* Öğrencilerin belirli konu alanlarındaki yeterliliklerinin gösterilmesi için kullanılan portfolyodur.
- *Vitrin e-portfolyosu:* Öğrencilerin farklı alanlardaki yaptığı projelerin sunulduğu portfolyodur. Genellikle çalışmaları işverene sunmak için kullanılır.
- *Gelişim e-portfolyosu:* Öğrencilerin zaman içindeki gelişimlerini takip etmek ve planlamak için kullanılır.

- *Yansıtıcı e-portfolyo:* Öğrencilerin akademik başarılarını ve bunların öğrenme hedefleriyle nasıl ilişkili olduğunu gösteren portfolyodur.

E-portfolyo çeşitlerinin amaçları farklı da olsa ortak birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlar (Barrett, 2004):

- Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarında yaşanılan rekabetten ziyade e-portfolyo ile öğrenciler işbirlikli öğrenmeyi deneyimleme fırsatı bulur.
- E-portfolyo da bulunan içeriklere kolay ve hızlı erişim sağlanır.
- İçerikler tekrar tekrar düzenlenebilir.
- E-portfolyo öğrencinin istediği kısma dönüp tekrar çalışabilmesine fırsat verir.
- Öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimli bir süreç sunar.
- E-portfolyolarda ses, video dosyaları, grafikler, fotoğraflar gibi dijital ürünler kullanılabilir.
- Sürecin sonunda e-portfolyolarda bulunan materyalin seçimi ve sunma işlemi gerçekleştiğinden öğrenci merkezli bir etkinlik haline gelir.
- Teknoloji kullanma becerisi kazandırır.
- Yaşam boyu öğrenme imkânı sağlar.

E-portfolyo kullanımının öğrencilere kazandırdığı yetkinlikleri veya becerileri şunlardır (Lorenzo ve Ittelson, 2005; Wetcho ve Na-Songkhla, 2019): Stratejik planlama, bilgi edinimi ve analizi, işleme, bağlantı kurma, eleştirel düşünme ve problem çözme, düşüncelerini ve çalışmalarını bir araya getirirken sentezleme, e-portfolyoların görünüm ve düzenini tasarlama, değerlendirme ve kendini yansıtma, iletişim becerileri, kendini ve başkalarını kabul etme, değer ve etiktir.

Tüm bu yetkinlikler e-portfolyonun yansıtıcı yönü, eleştirel ve yaratıcı düşünme açısından zengin, derinlemesine öğrenmeyi içeren yadsınamaz katkıları arasındadır (Barbera, 2009). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin çalışmaları hakkında detaylı geribildirim verme imkânı bulur (Ahn, 2004). Böylece öğrencilerin değerlendirilmesi açısından, e-portfolyolar öğrenciye otantik, yansıtıcı, etkileşimli ve bireysel gelişim özellikleri sunmaktadır. Yapılan

çalışmalara bakıldığında geleneksel değerlendirme biçimlerine göre daha avantajlıdır (Chang, 2001). Bununla birlikte, öğrenci merkezli pedagojik bir alt yapıya sahip olan (Alexiou ve Paraskeva, 2010) e-portfolyolar, öğrencilere verilen görevi yerine getirebildiklerine ve kendi performanslarından sorumlu olduklarına dair inançlarını kazandırmakta etkilidir. Bu da öğrencinin öz düzenleme becerisine katkı sağlamaktadır.

Öz Düzenleme

Öz düzenleme; öğrenenin kendi öğrenme sürecinde metabilişsel açıdan aktif rol alması (Zimmerman, 1989), öğrenme stratejisini farkına varması (Bandura, 2010) süreçte bağımsız ve proaktif (Zimmerman, 2008) bir katılım sağlaması olarak tanımlanmaktadır.

Öz düzenlemenin öğrencilerin öğrenme stratejileri, öz yeterlik algıları ve akademik hedeflere ulaşabilme olmak üzere üç temel unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlar doğrultusunda öğrenci bilgiye erişebilme, düzenleme, kullanma, transfer etme ve problem çözme gibi niteliklere sahip olurlar (Zimmerman ve Pons, 1986). Ayrıca öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler kendi bilişsel süreçlerinin farkındadırlar. Böylece öğrenciler kendi öğrenme sürecini planlayabilir, organize edebilir ve değerlendirebilir. Süreci yönetebilmelerinden dolayı karşılaştıkları problemlerin çözümü konusunda ısrarcıdır ve zorlu görevler karşısında daha fazla çaba gösterirler (Dabbagh ve Kitsantas, 2012). Bu öğrenciler öğrenim hedeflerini gerçekçi, zor ve ulaşılabilir olmasına özen göstermektedir. Çünkü belirlenen hedefler çok yüksek veya çok düşük düzeyde olursa öğrencinin akademik başarısına ve motivasyonuna katkı sağlamaz. Öğrenciler çok yüksek hedefler karşısında kolayca vazgeçebilir. Tam aksine düşük düzey hedefler ise öz düzenleme becerisinin gelişmesini geliştirmez. Dolayısıyla öğrencide öz düzenleme becerisinde bir düşüş gözlenebilir. Hedefler gerçekçi olduğu takdirde öğrenciler ilerleme kaydedebilir. (Schunk, 1990).

Öz düzenleme becerisi düşük öğrencilerde öğrenmeyi engelleyen durumlar bulunmaktadır. Bu engeller; öğrencinin akademik öz düzenlemeye yeterli çaba göstermemesi, hızlı öğrenmeye çalışması, kavram yanılgılarının oluşması uygulamaya dayalı öğrenmesi ve yanlış öğrenme stratejisi olarak sıralanabilir (Winne, 1995). Buna ek olarak öğrenenin motivasyonun düşük olması ve inançları da öz düzenleme becerisini etkileyen faktörler arasındadır. Ay-

rıca öğrenciye verilen görevlerde istenenin eksiksiz bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Çünkü hedefler ve kurallar tam olarak tanımlandığında öğrencilerin öz düzenleme becerisini sergileme potansiyeli daha yüksektir (Zimmerman, 2002). Bu süreçte öğrenciler akademik görevlerle uğraşırken, dışarıdan sağlanan geri bildirimler ile daha başarılı oldukları görülmüştür (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik ve Morgan, 1991) Tüm bunlar sadece sınıf ortamında değil, çevrimiçi öğrenme ortamları içinde dikkate alınmalıdır.

Öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamındaki akademik başarısı, öğrenme sürecini aktif ve bağımsız yürütebilmesi öz düzenleme becerisine bağlıdır (Wang, Shannon ve Ross, 2013). Çevrimiçi öğrenme ve değerlendirmenin temelinde öz düzenleme becerisi olduğundan çevrimiçi öğrenenlerin süreci kişiselleştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, çevrimiçi ve geleneksel öğrenme yöntemi ile öğrenen öğrenciler karşılaştırıldığında, öğrenmelerini kontrol etme, planlama ve yönetme becerisi kazandığı görülmektedir (Serdyukov ve Hill, 2013). Böylece öğrenme eylemlerini yönetebilme öğrencinin akademik öz düzenleme becerisine de katkı sağlamaktadır.

Öz düzenleme becerisi ile akademik başarı arasında pozitif yönde yüksek ilişki olmasının nedenleri öğrencinin öğrenme sürecindeki kendi durumunu gözleyebilmesi,öz değerlendirme yapabilmesi ve akran değerlendirmesinden çıkarımlar yapabilmesi olarak belirtilebilir (Zimmerman, 1989). Akademik alanda öz-düzenleme becerisi, öğrencilere verilen görevlerde yüksek performans sergilemesidir. Bunun doğrultuda öğrenciler öğrendiği bilgiyi geliştirmek adına öğrenim hedefleri koyabilmeli, hedefler doğrultusunda adımlar atabilmeli ve öz değerlendirme yapabilmelidirler. Ayrıca öğrenciler öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için motivasyonlarını yönetebilmeli ve öğrenme stratejilerini de belirleyebilmelidirler. Böylece öğrenciler bilgi, inanç, motivasyon ve öğrenme stratejilerinin farkında olurlar (Corno, 1993).

Öğrencilere öz düzenleme becerisini kazandırmak için kişisel seçim ve kendilerini kontrol süreci gereklidir (Zimmerman, 1989). Buna yardımcı olan araçlardan biri de e-portfolyolardır. E-portfolyolar aracılığıyla öğrenciler kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu süreci yönetirler. Böylece öğrenciler seçimler kendi seçimlerini yapar ve ürünlerine dair yansıtmalarda bulunurlar (Karakaş, 2009). Bu açıdan e-portfolyolar öz düzenleme becerilerini geliştiren bir değerlendirme aracı olarak görülmektedir. Süreç sonunda öğrenciler bu-

lundukları noktayı ve ürünlerini somut halde görme imkânı bulurlar. Böylece e-portfolyo ile öğrenciler ilerlemelerini takip ederek öz değerlendirme yapabilirler (Jones, Shelton, 2006).

Bu çalışmanın amacı, e-portfolyo oluşturmanın öğrencilerin akademik öz düzenleme becerisine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda sorulara cevap aranmıştır:

1. E-portfolyoDeney grubu I ile kontrol grubu I katılımcılarının akademik öz düzenleme beceri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu I ile kontrol grubu I katılımcılarının akademik öz düzenleme beceri son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu I ile deney grubu II katılımcılarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Kontrol grubu I ile ön test ölçümü yapılmayan kontrol grubu II katılımcılarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. Deney grubu I ve kontrol grubu II katılımcılarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
6. Deney grubu II ve kontrol grubu II katılımcılarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, solomon dörtlü grup modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Solomon dörtlü grup modeliyle, yansız atama ile oluşturulmuş dört farklı grup üzerinden ölçüm yapılmaktadır. Gruplardan ikisi kontrol ikisi de deney grubu olarak kullanılmaktadır. İki kontrol ve iki deney grubu rastgele ve yansız atama ile oluşturulmaktadır. Her grupta sontestlere ait ölçümler yapıldığı halde, öntestler biri kontrol ve diğeri deney olmak üzere iki grup üzerine yapılmaktadır. Deney ve kontrol grupları birebir eşleştirilmektedir. İkilinin birinde ön-test uygulanır. Diğer ikiliye ise ön-test uygulanmamaktadır. Her

iki grupta deney grubuna etki değişkeni uygulanmaktadır. Uygulanan süreç Tablo 1'de gösterilmiştir. Araştırmanın son aşamasında dört gruba da son-test uygulanmaktadır. Bu model, ön-test almış olmanın son-testte etkisi konusunda yaşanan problemi gidermek üzere tasarlanmıştır. Modelde ikinci çift gruplar ön-teste tabii tutulmadığından ön-test almaktan kaynaklanabilecek bir etkiye karşı araştırmada kontrol sağlamaktadır. Ayrıca solomon dörtlü modelin ön testin etkilerini ortadan kaldırmak için kontrol ve deney gruplarının birinde ön test uygulanmamaktadır. Böylece iç ve dış geçerliliği birlikte koruyan en güçlü yöntem olarak kabul edilmektedir (Başol, 2008; Karasar, 2007).

Tablo 1

Solomon 4'lü Grup Modeli

Gruplar	Ön-test	Etki Değişkeni	Son-test
Deney I	$Ö_1$	E-portfolyo etkinliği	S_2
Kontrol I	$Ö_1$		S_2
Deney II		E-portfolyo etkinliği	S_2
Kontrol II			S_2

Örneklem

Bu çalışma için amaçlı örnekleme içinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, belli niteliklere sahip olan bireylerin seçilmesi hedeflenmektedir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Buradan hareketle bu araştırmanın örneklemi belirlenirken, e-portfolyo uygulamasını sorunsuzca kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olmaları istenen öğrencilerden, Bilgi Teknolojileri dersini almış olmaları şartı aranmıştır. Bu şartı sağlayan 88 ön lisans öğrencisi ile çalışma tamamlanmıştır.

Tablo 2

Grup	N	%
Deney I	21	23,8
Kontrol I	27	26,2
Deney II	22	25
Kontrol II	22	25
Toplam	88	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilen "Five Component Scale of Academic Self-Regulation" (FCSAR) ölçeğini Türkçe' ye uyarlayan Kaplan (2014)'ın Akademik Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirliliği

Akademik Öz Düzenleme Ölçeği 48 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin dört farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlar; (1) Hedef belirleme (15 madde, α=.928), (2) Strateji uygulama (14 madde, α=.930), (3) Strateji izleme (15 madde, α=.947) ve (4) Destek almadır (4 madde, α=.879). Ölçekte yer alan maddelerde hem olumlu hem de olumsuz ifadeler bulunmaktadır. Akademik öz düzenleme ölçeğinde yedili likert türde hazırlanmıştır. Akademik Öz Düzenleme becerisi için uygulanan ölçeğin seçenekleri "Her Zaman (7)", "Neredeyse Her Zaman (6)", "Çoğu Zaman (5)", "Sık Sık (4)", "Bazen (3)", "Neredeyse Hiçbir Zaman (2)", "Hiçbir Zaman (1)" şeklindedir. Ölçeğin toplam geçerlilik ve güvenirliliği α=.969 (48 madde) olarak bulunmuştur (Kaplan, 2014).

Deneysel İşlem

Uygulamanın ilk haftasında Programlama Temelleri ve Algoritmalar dersi için "Karar yapılarından If" konusu anlatılmıştır. Ders bitiminde ilk etkinlik olarak öğrencilere gündelik hayatımızda karar yapılarını kullandığımız bir hikâye yazmaları istenmiştir. Uygulamanın ikinci haftasında "Döngüler (For, While, Do/While)" konusu anlatılmıştır. Ders bitiminde ikinci etkinlik olarak Döngü kodu içeren örnek bir programı yazınız. Yazarken anlatıcı konumunda olup kendinizin videosunu çekmeleri istenmiştir. Uygulamanın üçüncü haftasında "İç içe döngüler" konusu anlatılmıştır. Ders bitiminde üçüncü etkinlik olarak iç içe döngüler konusunda içinde hatalı noktalar barındıran program verilerek, hatalı kodları bulup doğru kodu yazmaları istenmiştir. Son dördüncü haftada "Deyimler" konusu anlatılmıştır. Ders bitiminde dördüncü etkinlik olarak Deyimler kodu olan bir örnek program bulun ekran görüntüsünü Word dokümanına yapıştırarak satır satır kodların ne işe yaradığını açıklamaları istenmiştir. Etkinlik 4'e ait değerlendirme rubriği Ek-4'te verilmiştir. Bu rubrikler dört düzeyden (Çok iyi, iyi, kısmen ve eksik) oluşmaktadır. Etkinliğin amacına ve özelliklerine göre kriterleri bulunmaktadır. Bir hafta süre

verilerek etkinliklerin e-portfolyolarına yüklemeleri istenmiştir. Dört hafta boyunca aynı süreç birinci ve üçüncü gruba tekrarlanmıştır. Dersler işlenirken ilgili konu sunuş yöntemi ve Visual Studio programı ile verilen örnekler doğrultusunda bilgisayar laboratuvarda uygulamalar yapılmıştır.

Etkinlikler ve rubriklerin belirlenmesinin ardından öğrencilerin kendi e-portolyolarını oluşturabilecekleri alan oluşturulmuştur. Çalışma için "https://eportfolyom.home.blog/" adında oluşturulan alandır. Bu alanda öğrencilerin ders koordinatörü ile iletişime geçebildiği menü, etkinliklerin, rubriklerin verildiği menü ve her bir öğrencinin sürecini takip etmek adına kişisel oluşturulan sayfalar içermektedir. Öğrenciler için oluşturulan bu sayfalara her hafta konulara yönelik verilen onlara verilen otantik görevleri tamamlayarak portfolyolarının oluşturulması istenmiştir. Tamamlanan her görev sonrasında birbirlerinin çalışmalarını yorumlamaları beklenmiştir. Böylece öğrencilere işbirliğine hem de akran değerlendirmesine teşvik edilmiştir. Öğrenciler ile sürecin başında otantik görevlerle birlikte değerlendirme aracı olan rubriklerde paylaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmalarında nelere dikkat edilmesi gerektiğini ve birbirlerini değerlendirirken hangi noktalara bakmaları gerektiğini öncesinde bilerek sürece başlamışlardır.

Birinci gruba ön test uygulanmasının ardından dört haftalık e-portfolyo etkeni uygulanmıştır. Sürecinden sonunda ise son-test yapılmıştır. İkinci gruba sadece ön-test ve dört haftalık sürecin sonrasında son-test uygulanmıştır. Üçüncü gruba ön test uygulanmazken, e-portfolyo sürecinden sonra son-test uygulanmıştır. Son olarak dördüncü gruba sadece son-test uygulanmıştır. Ölçeği cevaplamaya başlamadan önce tüm katılımcılara çalışmanın amacı hakkında genel bilgilendirme yapılmıştır. Ölçekler, araştırmacı tarafından sınıflarda elden öğrenci ve öğretmenlere dağıtılmıştır. Katılımcıların samimi cevap vermeleri çalışmaya bilimsel açıdan katkı sağlayacağına dair katılımcılar araştırmacı tarafından bilgilendirilmiş ve güdülenmiştir. Ölçeğin cevaplanması ortalama 10 dakika sürmüştür. 88 öğrenciden veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına yönelik analizler yapılmıştır. Normal dağılım testi için basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda basıklık ve çarpıklık değerleri ±1.0 arasında kaldığından dağılımın normalden aşırı sapma

göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte yapılan Kolmogorov-Smirnov Limiting Formu (p>.05) ve Kolmogorov-Smirnov Marsaglia (p>.05) Methodu testlerinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Dolayısı ile verilerin analizinde gruplar arası öntest ve sontest puanlarına ilişkin farkları belirlemek için gruplar arası bağımsız t-testi uygulanmıştır.

Bulgular

1. *Deney I ve Kontrol I Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Akademik Öz Düzenleme Becerisi Öntest Puanlarına Dair Bulgular*

Deney I ve Kontrol I gruplarında yer alan katılımcıların akademik öz düzenleme beceri ön test puanlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek üzere, bağımsız örneklemler için t-testi yapılarak sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubu I ile Kontrol Grubu I Katılımcılarının Akademik Öz Düzenleme Beceri Öntest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney I	21	210,80	52,14	46	,98	,308
Kontrol I	27	197,66	36,11			

Tablo 3 incelendiğinde, e-portfolyo etkinliklerine katılan deney I grubundaki öğrencilerin çalışma öncesinde akademik öz düzenleme beceri puanları ($\overline{X}$ =210,80), e-portfolyo etkinliklerine katılmayan kontrol I grubundaki öğrencilere ($\overline{X}$ =197,66) kıyasla daha yüksektir. Ancak, deney I ve kontrol I grubundaki öğrencilerin akademik öz düzenleme becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [t(46)=,98; p>.05]. Yansız bir atama yapılmadığından dolayı deney I ve kontrol I grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

2. *Deney I ve Kontrol I Gruplarında Yer Alan Katılımcılarının Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bulgular*

Deney I ve Kontrol I gruplarında yer alan katılımcıların akademik öz düzenleme beceri son test puanlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek üzere, bağımsız örneklemler için t-testi yapılarak sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney I ile Kontrol I Gruplarında Yer Alan Katılımcılarının Akademik Öz Düzenleme Beceri Sontest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney I	21	237,04	44,91	46	7,03	,000
Kontrol I	27	156,22	34,73			

Tablo 4 incelendiğinde, e-portfolyo etkinliklerine katılan deney I ve e-portfolyo etkinliklerine katılmayan kontrol I grubundaki öğrencilerin akademik öz düzenleme beceri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(46)=7,03; p>.05]. Çıkan sonuç doğrultusunda, e-portfolyo etkinliklerine katılan deney I grubundaki öğrencilerin çalışma sonrasındaki öz düzenleme beceri puanları ($\overline{X}$ =237,04), e-portfolyo etkinlikleri yapmayan kontrol I grubundaki öğrencilere ($\overline{X}$ =156,22) göre daha yüksektir.

***3.** Deney I ve Deney II Gruplarında Yer Alan Katılımcılarının Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bulgular*

Deney I ile Deney II gruplarındaki katılımcıların akademik öz düzenleme becerilerine dair sontest puanları arasındaki farkı gösteren t-testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Deney I ve Deney II Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney I	21	237,04	44,91	31	1,61	,117
Deney II	22	218,86	26,31			

Tablo 5'te verilen t-testi analiz sonuçlarına göre, e-portfolyo etkinliklerine katılan deney I ve deney II gruplarında bulunan öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerine ait son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(31)=1,61; p>.05].

***4.** Kontrol I ve Kontrol II Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bulgular*

Kontrol I ve Kontrol II gruplarında yer alan katılımcıların akademik öz düzenleme becerilerine ilişkin son test puanları arasındaki farkı gösteren t-testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Kontrol I ve Kontrol II Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol I	27	156,22	34,73	45	,311	,757
Kontrol II	22	153,13	34,41			

Tablo 6'da sunulan analiz sonuçları doğrultusunda, e-portfolyo etkinliklerine katılmayan Kontrol I ve Kontrol II grubundaki öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerine ilişkin sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(45)=0,311; p>.05].

5. *Deney I ve Kontrol II Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bulgular*

Deney I ve Kontrol II gruplarında bulunan katılımcıların akademik öz düzenleme becerilerine ilişkin son test puanları arasındaki farkı gösteren t-testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 7. Deney I ve Kontrol II Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney I	21	237,04	44,91	46	6,65	,000
Kontrol I	27	161,22	34,06			

Tablo 7'de verilen analiz sonuçlarına göre, e-portfolyo etkinliklerine katılan deney I ve e-portfolyo etkinliklerine katılmayan kontrol II grubu öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(46)=6,65; p>.05].

***6.** Deney II ve Kontrol II Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bulgular*

Deney II ve Kontrol II gruplarında bulunan öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ilişkin sontest puanları arasındaki farkı gösteren t-testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 8. Deney II ve Kontrol II Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Akademik Öz Düzenleme Becerisi Sontest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney II	22	218,86	26,31	42	7,11	,000
Kontrol II	22	153,13	34,41			

Tablo 8'de verilen analiz sonuçlarına göre, e-portfolyo etkinliklerine katılan deney II ve e-portfolyo etkinliklerine katılmayan kontrol II grubu öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ilişkin sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [t(42)=7,11; p>.05].

Tartışma ve Sonuç

E-portfolyo oluşturmanın öğrencinin akademik öz düzenleme becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmada, deney grubu öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmada ortaya çıkan bu sonuç, literatürdeki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir (Erdoğan, 2006; Mıhladız, 2007; Güven ve Aydoğdu, 2009). Bu sonucun en önemli nedenlerinden biri olarak e-portfolyo kapsamında planlanan etkinliklerin işbirliğine dayalı otantik görevler içerdiği ve gündelik hayatla ilişkisi gösterilebilir. Bununla birlikte e-portfolyoların öğrenci merkezli bir pedagojiye sahip olması, öğrencilere verilen otantik görevlerle birlikte problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür (Alexiou ve Paraskeva, 2010).

Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu, ön test ve sontest yapılan deney I ve sadece sontest yapılan deney II grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, deney gruplarında yer alan öğrenciler e-portfolyo etkinliklerine katıldığından, akademik öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bahsedilen

benzer sonuçların yanı sıra derse karşı ilgilerinin artması ve öğrenme isteğindeki artış akademik öz düzenleme becerisini etkilediğine dair sonuçlara varılmıştır (Akbaba, 2006 ve Paterson, 1996)). Cheng ve Chau (2013), e-portfolyo ile üst düzey bilişsel, özdüzenleme ve işbirlikli öğrenme becerileri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Turan ve Sakız (2014) tarafından yapılan çalışmada e-portfolyoların akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisinin ele alındığı araştırma ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. âBöylece elde edilen sonuca göre e-portfolyoları etkinliklerine katılan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden haberdar olmaları, derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri, dikkatlerinin ve öz güdülenmelerinin artması akademik öz düzenleme becerisini etkilediği düşünülmektedir.

Öntest ve sontest uygulanan deney I ve kontrol II grupları arasında son test puanlarında fark bulunmuştur. Çünkü deney gruplarına e-portfolyo etkinlikleri uygulanırken, kontrol gruplarına e-portfolyo etkinlikleri uygulanmamıştır. Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault (2010), e-portfolyonun öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Lorenzo ve Ittelson (2005), yapılan çalışmada e-portfolyo uygulamasının stratejik planlama, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerisi, düşüncelerini sentezleme, öz yansıtma gibi becerileri kazandırdığını vurgulamaktadır. E-portfolyo etkinlikleri öğrenenler açısından süreci kişiselleştirdiğinden öz düzenleme becerilerine olumlu katkıları bulunmaktadır. Bu nedenle, e-portfolyo ve geleneksel yöntemle öğrenen öğrenciler karşılaştırıldığında, öğrenme süreçlerini kontrol etme, yönetme ve planlama becerisi kazandırdığı görüşüne varılmıştır (Serdyukov ve Hill, 2013).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise, ön test ve son test uygulanan kontrol I grubu ile son test uygulanan kontrol II grupların son testleri arasında farklılık bulunmamıştır. Süreçte kontrol gruplarına e-portfolyo etkinlikleri uygulanmadığından son testleri arasında bir değişiklik olmadığı düşünülmektedir. E-portfolyo sürecinde akran değerlendirmesi, etkileşim ön plana çıktığından geleneksel öğretimle yürütülen derste bu özelliklere erişilmesi zor olmaktadır. Çünkü öğretmen sınıf ortamında bir soru sorduğunda zaman sınırı ve kalabalık olmasından ötürü tüm öğrenciler ile etkileşim sağlanamamaktadır. Böylece diğer öğrenciler öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşime girmediği için süreci etkili halde yürütememektedir. Fakat e-portfolyo araçları öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi arttırdığı

sonucuna varmıştır (Robles ve Braathen, 2002; Russell ve diğ., 2006). Bunun yanı sıra, öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olma, zaman yönetimi, öz değerlendirme becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır (Cazan ve Indreica, 2014; Custer ve diğ., 2000). Alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmadığı öğretim ortamlarında bu avantajlar sağlanamadığından kontrol grupları arasında fark çıkmamış olması literatürü desteklediğini göstermektedir.

Bulgular göz önünde bulundurulduğunda, oluşturulan dört farklı grubunun ve izlenen süreçler doğrultusunda e-portfolyo etkinlikleri uygulanan grup ile uygulanmayan gruba göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen çalışma belirli sınırlılıklara sahiptir. Çalışma Programlama Temelleri dersi kapsamında "karar yapıları, döngüler ve diziler" konuları ile sınırlıdır. Veri toplama aracı olarak seçilen akademik öz düzenleme becerisi ölçeği araştırmanın en temel sınırlılığıdır.

Öneriler

İlk ve ortaokulda öz düzenleme becerisi olup olmadığı irdelenebilir. Çünkü bu becerinin küçük yaştan itibaren kazandırılması önemlidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ve öğrencilerin e-portfolyo değerlendirme yöntemine ait görüşleri alınabilir. Ayrıca çalışma sonunda, e-portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik öz düzenleme becerisine olumlu katkı sağladığından dolayı birçok dersin öğretiminde kullanılabilir.

Kaynakça

AHN, J. (2004). Electronic portfolios: Blending technology, accountability & assessment. *The Journal, 31*(9).

AKBABA, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.

ALEXIOU, A. ve Paraskeva, F. (2010). Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-portfolio tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3048-3054.

BANDURA, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.

BANGERT-DROWNS, R. L., Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A. ve Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of educational research, 61*(2), 213-238.

BARBERA, E. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: an approach to the netfolio system. *British journal of educational technology, 40*(2), 342-357.

BARRETT, H. (2004). *Differentiating electronic portfolios and online assessment management systems.* In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (ss. 46-50). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

BAŞOL, G. (2008). Bilimsel Araştırma Süreci ve Yöntem. In O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Eds.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 113-143). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

BUCHANAN, R. (2001). Design research and the new learning. *Design issues, 17*(4), 3-23.

BULUNUZ, M. ve Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Journal of Turkish Science Education, 10*(4), 119-135.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

CAZAN, A.-M. ve Indreica, S. E. (2014). Traditional assessment of learning versus online assessment. *In The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, 3, 96.

CHANG, C. C. (2001). A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British journal of educational technology, 32*(4), 435-458.

CHENG, G. ve Chau, J. (2013). Exploring the relationship between students' selfregulated learning ability and their ePortfolio achievement. *Internet and Higher Education, 17*(1), 9-15.

CORNO, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational researcher, 22*(2), 14-22.

ĆUKUŠIĆ, M., Garača, Ž. ve Jadrić, M. (2014). Online self-assessment and students› success in higher education institutions. *Computers & Education, 72*, 100-109.

CUSTER, R. L., Schell, J., McAlister, B. D., Scott, J. L. ve Hoepfl, M. (2000). *Using Authentic assessment in vocational education*: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Information Series No. 381.

DABBAGH, N. ve Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education, 15*(1), 3-8.

ERDOĞAN, T. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

FABER, J. M., Luyten, H. ve Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers & Education, 106*, 83-96.

FISCHER, C., Xu, D., Rodriguez, F., Denaro, K. ve Warschauer, M. (2019). Effects of course modality in summer session: Enrollment patterns and student performance in face-to-face and online classes. *The Internet and higher education*, 100710.

GAYTAN, J. ve McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education, 21*(3), 117-132.

GÜL, E., Çokluk, Ö. ve Gül, Ç. D. (2015). Development of an attitudes scale toward online assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 529-536.

GÜVEN, E. ve Aydoğdu, M. (2009). Portfolyonun 6. sınıf fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinnde başarı ve kalıcılığa etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *6* (2), 115-128

HERRINGTON, J., Reeves, T. C. ve Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*: Routledge New York.

HUSSIN, W. N. T. W., Harun, J. ve Shukor, N. A. (2019). Online Interaction in Social Learning Environment towards Critical Thinking Skill: A Framework. *Journal of Technology and Science Education, 9*(1), 4-12.

JOHNSON, S., Ruth, J., Sabrina, M. ve Adelaide, N. (2006). *Devoloping portfolios in education.* United States Of America: Sage Publications.

IM, T. ve Kang, M. (2019). Structural Relationships of Factors Which Impact on Learner Achievement in Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20*(1).

KAPLAN, E. (2014). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinde Öz-Düzenleme: Ölçek Uyarlama Çalışması.* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

KARAKAŞ, N. (2009). *İlköğretim 5.sinif matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyasi kullaniminin öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanimlari ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

KARASAR, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.

KATHERINE, W. (2017). Teaching Tips/Notes. *NACTA Journal, 61*(3), 264-267.

KEARNEY, S. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning'to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(7), 875-891.

KING, R. M. (2000). Portfolio Development: Using Authentic Learning Assignments in Psychology Courses. *North American Journal of Psychology,* 2 (1): 151-166.

LEE, Y.-H., Hsieh, Y.-C. ve Hsu, C.-N. (2011). Adding innovation diffusion theory to the technology acceptance model: Supporting employees' intentions to use e-learning systems. *Journal of Educational Technology & Society, 14*(4), 124-137.

LORENZO, G. ve Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause learning initiative, 1*(1), 1-27.

MARTINEZ-PONS, M. (2000). *Effective Transfer as a Self-Regulatory Process: Implications for Adult Education*. In Royaumont Symposium on Self-Learning, Paris.

MASON, R., Pegler, C. ve Weller, M. (2004). E-portfolios: an assessment tool for online courses. *British journal of educational technology, 35*(6), 717-727.

MEYER, E. J., Wade, A., ve Abrami, P. C. (2013). Teaching with electronic portfolios to develop 21st century literacies. *Learning Landscapes, 6*(2), 265-281

MIHLADIZ, G. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

NEWMANN, F. M. ve Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational leadership, 50*(7), 8-12.

OLFOS, R. ve Zulantay, H. (2007). Reliability and validity of authentic assessment in a web based course. *Journal of Educational Technology & Society, 10*(4), 156-173.

PADAYACHEE, P., Wagner-Welsh, S. ve Johannes, H. (2018). Online assessment in Moodle: A framework for supporting our students. *South African Journal of Higher Education, 32*(5), 211-235.

PATERSON, C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal. 2*(42), 48- 52.

ROBLES, M. ve Braathen, S. (2002). Online assessment techniques. *Delta Pi Epsilon Journal, 44*(1), 39-49.

RUSSELL, J., Elton, L., Swinglehurst, D. ve Greenhalgh, T. (2006). Using the online environment in assessment for learning: a case-study of a web-based course in primary care. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(4), 465-478.

SCHUNK, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist, 25*(1), 71-86.

SERDYUKOV, P. ve Hill, R. (2013). Flying with clipped wings: Are students independent in online college classes. *Journal of Research in Innovative Teaching, 6*(1), 52-65.

SIMONSON, M., Zvacek, S. M. ve Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*: IAP.

SUNG, E. ve Mayer, R. E. (2013). Online multimedia learning with mobile devices and desktop computers: An experimental test of Clark's methods-not-media hypothesis. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 639-647.

SUWANDI, S., Nurkamto, J. ve Setiawan, B. (2019). Teacher Competence in Authentic and Integrative Assessment in Indonesian Language Learning. *International Journal of Instruction, 12*(1), 701-716.

TURAN, M. A. ve Sakız, G. (2014). Fen ve teknoloji dersinde portfolyo kullanımının öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 48-63.

WANG, C.-H., Shannon, D. M. ve Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education, 34*(3), 302-323.

WANG, S., Iwata, J. ve Jarrell, D. (2018). Exploring Japanese Students' E-Learning Habits. *JALT CALL Journal, 14*(3), 211-223.

WETCHO, S. ve Na-Songkhla, J. (2019). The different roles of help-seeking personalities in social support group activity on e-portfolio for career development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 14*(2), 124-138.

WIEWIORA, A. ve Kowalkiewicz, A. (2019). The role of authentic assessment in developing authentic leadership identity and competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(3), 415-430.

WINNE, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist, 30*(4), 173-187.

YUSOF, N., Amin, M. M., Arshad, M., Dahlan, H. M. ve Mustafa, N. (2012). Authentic assessment of industrial training program: experience of universiti teknologi Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 56*, 724-729.

ZIMMERMAN, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology, 81*(3), 329.

ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70.

ZIMMERMAN, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal, 45*(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. ve Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal, 23*(4), 614-628.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (141-158)

TASARIM VE BECERİ ATÖLYELERİNE YÖNELİK UYGULAMALAR - ALMANYA ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zehra ÖZTÜRK[1]

1 Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Daire Başkanlığı, TBA Birimi, cinar0905@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9364-5734.

Geliş Tarihi: 28.08.2019 **Kabul Tarihi:** 16.12.2019

Öz: Bu çalışmada dünyanın gelişmiş ülkelerinden biri olan ve atölyeleri bir öğrenme ortamı olarak gören Almanya'nın farklı atölye modelleri incelenmiştir. İncelenen atölye örneklerinin uygulamaları sırasında çeşitli sorunlar gözlemlenmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu ile birlikte ülkemizde kurulmaya başlanan ve yaygınlaştırılması hedeflenen Tasarım Beceri Atölyeleri'nde bu süreçte hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmış, hangi konularda örnek alınması gerektiği Almanya'daki uygulamalardan yola çıkılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Atölyelerin yaygınlaştırılmasında özellikle kullanıcıların ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının, öğretmen eğitimlerinin atölyelerin felsefesine uygun verilmesinin ve buna paralel olarak atölyelerin kullanımında fırsat eşitliğinin ve sürdürülebilirliğin sağlanmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım Beceri Atölyeleri, atölye modelleri, Almanya

APPLICATIONS FOR DESIGN AND SKILL LABORATORIES - EXAMPLE OF GERMANY

Abstract:

In this study, different lab models of Germany as a country that knows the importance of design and skills labs and sees it as an indispensable part of its education system has been reviewed through identifying different implementation methodologies. Various problems were identified in the practices of the lab samples examined to determine the major points the Design and Skill Labs, which have been started to be established in our country in relation to the 2023 Education Vision very recently, to pay attention in this process and which methods have been processed by looking at the examples from Germany. When the labs are spread out, functionality and distance should be kept in the foreground, teacher training should be prepared bye the philosophy of these labs and in parallel to this, to ensure the equality and opportunity in the usage of these labs.

Key words: Design and Skills Labs, lab models, Germany

Giriş

Günümüz dünyasının çok hızlı değiştiğine, bilginin üretilmesi, kullanılması, aktarılmasına yönelik her alanda değişmelerin yaşandığına tanık olmaktayız. Eğitim ile toplumu bilgi toplumuna dönüştürmek dünya ülkelerinin temel hedefleridir. Değişimlerin merkezinde insan vardır. Bu nedenle 21. yüzyılın gereklilikleri ile baş etmek için ülkelerin nitelikli insan yetiştirmeleri gerekmektedir. Son zamanlarda adını sıkça duyduğumuz ve üzerinde önemle durulan yaşam becerileri, literatürde önleyici ve koruyucu çalışmalar kapsamında ele alınan, bireylerin gelişim ve değişim sürecinde varlıklarını etkin bir şekilde devam ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlilikleri ifade etmektedir (Kolburan & Tosun, 2011). Dünya Sağlık Örgütü *(World Health Organization)* sağlıklı bir bireyin sahip olması gereken on temel beceriyi şu şekilde sıralamıştır: Karar verme becerisi, problem çözme becerisi, empati kurma becerisi, öz farkındalık becerisi, iletişim becerisi, kişilerarası iletişim becerisi,

duygularla başa çıkma becerisi, stresle başa çıkma becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi (WHO, 1997). Sıralanan bu beceriler insanların günlük yaşamlarında sıklıkla karşı karşıya geldikleri problemleri çözmede kullandıkları becerilerdir (Gulhane, 2014). Eğitim ile 21. yüzyılın taleplerini karşılayacak yeniçağın getirdiği sorunlar ile baş edebilecek nitelikte bireyler yetiştirilmelidir (Tutkun, 2010).

Ekim 2018'de yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde "eğitimin ana öğesi ve baş öznesi" olarak insan tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Öğrencilerin ders notları veya sınav sonuçları gibi sayısal değerlerin başarının ölçütü için yeterli olamayacağını vurgulayan bu belge, insanı bir bütün olarak, yani hem bilişsel, hem fiziksel, hem de duyuşsal anlamda, ele almayı hedeflemektedir. Hayatta başarılı olmanın temel belirleyicisi olarak Goleman (1995), duyguları ve sosyal becerileri görmektedir. Ona göre IQ (İntelligence Quotient) hayat başarısını belirleyen unsurlar arasında en iyi ihtimalle yaklaşık beşte birlik katkı sağlayabilir (Sönmez & Ayaz, 2019). Bu yeni vizyon Georg Kerschensteiner gibi bilginin öğrenilmesinde ezberci yaklaşıma karşı çıkmaktadır (Özdemir, 1931). Yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin de okullarda kazandırılması öngörülmektedir.

Bu bağlamda 2019 yılından itibaren Ankara ve İstanbul'da dört ilkokul ve üç ortaokulda olmak üzere toplam yedi okulda *Tasarım Beceri Atölyeleri* kurulmuştur. Bu atölyelerde çocukların öğrenmekle yetinmeyip tasarlamanın ve üretmenin hazzına varması amaçlanmaktadır. Kerschensteiner bunu iş içinde eğitim *"praktisches Tun"* olarak tanımlar (Özdemir, 1931). Ayrıca çağımızın gerektirdiği problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması da öngörülmektedir (MEB, 2018).

Okullarda atölye fikri daha eski tarihlere dayanmaktadır. Bilim insanı, eğitimci ve yazar Jan Amos Comenius (1592–1670) "okulu pedagojik atölye çalışmalarının yapıldığı bir mekân" olarak görmektedir (Brée, 2017, s. 1). Bilstein'a göre atölyeler herhangi bir kurum veya kuruluş olarak görülmemektedir (Bilstein, 1997). Öte yandan eğitim reformcu Johann Heinrich Pestalozzi de (1746–1827) "aklın, kalbin ve elin bütünlüğünden" bahsetmektedir (Brée, 2017, s. 1). Bönsch, atölyeleri okullarda veya üniversitelerde; alet, edevat ve

materyallerle döşenmiş; öğrenmenin işle, üretimle, tasarlamayla, deneyerek ve ancak tüm duyularla yaparak yaşayarak gerçekleştiği bir eğitim ortamı olarak tanımlamaktadır (Bönsch, 1999). Almanya'da atölyelerin kuruluş amacı önceleri öğretmen yetiştirmek ve öğrencilere okul dışı öğrenme imkânı sunmaktı. Daha sonra öğrenmenin, sadece öğretmenlerin pedagojik çabalarının bir sonucu olmadığı, öğrencilerin bağımsız çalışmalarının bir ürünü olduğu (Ernst, 1988) ilkesiyle, okullara atölyeler kurulmaya başlanmıştır. Georg Kerschensteiner, Célestin Freinet, Maria Montessori gibi eğitim reformcular teorileri ve uygulamalarıyla atölye felsefesini geliştirmişlerdir.

20. yüzyılın başında Fransa'da köy öğretmeni olarak çalışan Célestin Freinet (1896-1966) okul kitaplarını çocukların yaşamlarından uzak olması sebebiyle eleştirip, atölye kavramını ilk ortaya atan kişilerden biridir. Freinet'in teorisine göre öğretmenler gerekli olan öğrenme ortamını ve materyali hazırladıktan sonra çocuklar kendi imkân ve ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini eğitebileceklerdir (Reich, 2003). Öğrencilere hazır bilginin aktarılmasına karşı çıkan Freinet daha yaratıcı, açık, deneyimlemeyi ve uygulamayı ön plana çıkaran çalışmayı ve öğrenmeyi savunmuştur. Célestin Freinet'in bu görüşünün, 1. Dünya Savaşı'nda yaralanmasından dolayı konuşmakta ve öğretmenlik mesleğini uygulama sırasında zorlanmasıyla da ilişkili olduğu tahmin edilmektedir (Reich, 2003). Freinet pedagojisi; okullarda sınıfın merkeze alındığı ve ortak alan olarak kullanıldığı, ayrıca etrafında yedi atölyenin kurulmasını öngörmektedir. Bu atölyeler; ahşap ve metal atölyesi, yaşam becerileri atölyesi, inşaat ve mekanik atölyesi, araştırma atölyesi, deney atölyesi, yaratıcılık, grafik ve iletişim atölyesi ve son olarak yaratıcılık, sanat ve iletişim atölyesidir. Tarım ve hayvan bakımı atölyesi ise okul binasının dışında bulunmaktadır.

Bir başka yaklaşım ise İtalya'nın kuzeyinde bulunan Reggio Emilia kentinde ortaya çıkmıştır. Adını bu şehirden alan yaklaşım, 1945'te 2. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra yerel halk tarafından kendi çocuklarının da zengin insanların çocukları gibi eğitim görmelerini istedikleri için başlatılmıştır (Aslan, 2005). Okulun ilk öğretmenlerinden olan Loris Malaguzzi'ye göre çocukların kendilerini ilgilendiren konuların yalnızca diğer çocuklardan öğrenilebileceği düşüncesi bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Edwards, Gandini, & Forman, 1998). Freinet pedagojisinde olduğu gibi çocuklara uygun öğrenme fırsatları sunulduğunda onların öğrenmeye açık oldukları kabul edilmekte-

dir (Bennett, 2001). Reggio Emilia yaklaşımında öğrenme ortamlarına büyük önem verilmektedir. Çocukların gerçek hayatla doğrudan ilişki kurabilmeleri için her okulda bitkilerin bulunduğu bir bahçe, kiler, mutfak, yemek odası ve tuvaletler yer almaktadır (Aslan, 2005). Ayrıca okullarda *Piazza* adını verdikleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyalleşebilecekleri, fikirlerini paylaşabilecekleri ve tüm sınıfların bu ortak alana açıldığı büyük bir mekân mevcuttur. Bu alanın dışında Reggio Emilia okullarında bir de atölye yer almaktadır. *Atelier* adı verilen bu atölyede doğal materyallerle beraber renkli kalemler, sulu boyalar, farklı renkte ve türde kâğıtlar gibi birçok sanat malzemesi de bulunmaktadır. Çocuklar kendilerini bu sayede farklı şekillerde ifade edebilmektedir.

Bir diğer yaklaşım ise, İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru unvanını taşıyan Dr. Maria Montessori (1869-1952) tarafından ortaya konmuştur. Montessori yaklaşımı, "insan doğuştan iyiye yöneliktir ve esas amacı kendini ispatlamaktır" ilkesi üzerine kurulmuştur (Köksal Akyol & Oğuz, 2006, s. 245). Montessori, çocuğun özellikle üç alanda gelişmesini hedeflemektedir: fiziksel, duyuşsal ve dil. Diğer iki yaklaşımda olduğu gibi burada da çocuklar kendi ihtiyaçlarına göre amaçlı, planlı ve zenginleştirilmiş çevrede "kendi kendilerini eğitmektedir" (Köksal Akyol & Oğuz, 2006, s. 245). Montessori yaklaşımına göre çocuğun çevresi ile olan etkileşimi, onun zihinsel ve fiziksel bütünlüğünü ortaya çıkarmaktadır (Lillard, 1973). Montessori de Freinet ve Reggio Emilia yaklaşımında olduğu gibi çocuğun gerçek hayatla ve doğayla olan doğrudan ilişkisinin önemi vurgulanmaktadır. Bu yüzden Montessori sınıflarında oyuncaklar yerine gerçek nesneler bulunmaktadır; örneğin gerçek bir telefon, süpürge veya buzdolabı. Bunun yanı sıra gerçek bitki ve hayvan yetiştirmek ve onların bakımı her çocuğun günlük sorumluluğundadır.

Almanya'nın atölye projelerinde özellikle Lillian Weber'in, 60'lı yılların sonunda Amerika'da başlattığı *Open-Corridor* (Açık Koridor) programıdır. 1963'te üç haftalık bir yaz konferansı için İngiliz ve Amerikalı eğitimcilerle bir araya gelen Weber, tanıtım amaçlı gösterilen İngiliz devlet okullarının videosundan çok etkilenmiştir. Bunun üzerine 1965 ve 1966 yıllarında okulları yakından incelemek için İngiltere'ye gitmiştir. Oradaki okulları yakından inceleyen Lillian Weber'in ilk izlenimi, İngiliz okullarındaki sınıfların çoğunun Amerikan okullarında olduğu gibi kalabalık olmasıdır (her sınıfta ortalama 40 öğrenci mevcuttur) (Schneier & Schneier, 1971). Bu durumu eğitimde bir

engel olarak gören İngiliz okulları çocuklar için *kendileri* olabilecekleri, kendilerine uygun şekilde ve hızda gelişmelerine olanak sağlayan ayrıca çocukların ilk elden deneyimleyip, keşif ve yaratıcı çalışmalar yapabilecekleri doğru ortamlar tasarlamaya çalışmıştır. Bunun için okulun koridorlarını ve duvarlarını kullanmışlardır. Lillian Weber 1966 yılında New York'a geri döndüğünde bir misyonu vardı: Yetiştirdiği öğretmenlerin staj dönemini daha anlamlı kılmak. Çünkü Weber okullardaki mentorların öğretme şekillerinin ve sınıfların atmosferinin genç öğretmenlerin gelecekteki öğretme davranışlarını kritik bir şekilde etkilediğini biliyordu. Bu yüzden Lillian Weber'in düşüncesi, öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin öğretim tarzlarından uzak bir uygulama alanında pratik kazanması yönündeydi.

Open-Corridor ilk önce Manhattan'de bulunan PS84 okuluna kurulmuştur. Bu 900 kişilik okulda öğrencilerin yaklaşık üçte biri siyah, üçte biri beyaz ve üçte biri İspanyol-Amerikalıdır (Schneier & Schneier, 1971). Sınıfların hemen önündeki koridorlarda haftada üç gün birer saat "koridor zamanları" düzenlenmiştir. Buralara deney ve tasarım masaları konulmuş ve zemin eğitici oyun halılarıyla kaplanmıştır. Müzik aletlerinin ve hatta hayvanların bile bulunduğu bu mekânlara kapılarını koridora açıp açmamak sınıf öğretmenlerine bırakılmıştır. Koridor etkinliklerine katılımda gönüllülük esastır. Koridordaki çalışmalar üniversite öğrencileri tarafından yürütülmekte ve onlara öğrenciler tarafından *corridor-teacher* (koridor öğretmenleri) şeklinde seslenilmektedir.

Zaman zaman bu program akademik başarı sağlamadığı yönünde ağır eleştirilse de 1970 yılındaki çocukların kelime bilgisini ve okuduğunu anlama düzeyini ölçen *Metropolitan* başarı testine katılan PS84 okulunun ikinci sınıf öğrencileri bunun aksini kanıtlamıştır. Ulusal normu 2.7 olan bu testte öğrenciler 3.35 ile bu ortalamayı geçmiştir (Schneier & Schneier, 1971).

İlgili alanyazın incelemesine dayalı olarak yapılmış bu çalışmanın amacı; yaklaşık yarım asırdır eğitimde atölye fikrini benimseyen ve bunu okullarında uygulayan Almanya'nın farklı atölye modellerini ve bunların avantajlarını ve dezavantajlarını incelemektir. Bu çalışmada, gözlemlenen, deneyimlenen ve konuyla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında Almanya'daki farklı atölye çeşitleri betimlenecek ve bunlardan hareketle ülkemizde 2019 yılından itibaren pilot okullarda açılacak *Tasarım Beceri Atölyeleri'nin* ülke geneline yaygınlaştırılmasında ve özellikle sürdürebilirliğinin sağlanmasında

karşılaşılabilecek muhtemel sorunlar bu örnekler üzerinden saptanmaya çalışılacaktır.

Tasarım Beceri Atölyeleri mantığının yürütülmesine ilişkin iki farklı proje örneği sunulacaktır: birincisi Kassel Üniversitesinin girişimiyle atölyelerin okullarda kurulması (Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätte), ikincisi de yine akademisyenlerin önderliğinde yürütülen *Kinder erforschen Naturwissenschaft* projesi. Farklı atölye modelleri kurulumu, yürütülmesi ve sürdürülebilirliğini sağlanmaya kadar ortaya çıkan sorunlar değerlendirilecektir.

1. "Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätte" Projesi

Uzun yıllardan beri Kassel Üniversitesi öğretmen eğitimlerinde atölyeler kullanılmaktadır (ZLB, 2011). Üniversitenin amacı, öğrencilerine okul deneyimi tattırmak ve öğrencilerini meslek hayatlarına en iyi şekilde hazırlamaktır. Kassel Üniversitesi yaklaşık on iki farklı atölyede geleceğin öğretmenlerini yeni teknolojileri de kullanarak yetiştirmektedir. Bu mekânlar ya belli bir sınıf düzeyine veya okul türüne ya da bir disipline yönelik kurgulanmıştır. Bu bağlamda üniversitenin atölyeleri sadece kendi öğrencilerine değil okullara da hizmet etmektedir. Böylelikle üniversite okullarla yakın ilişkiler kurabilmekte ve okullar buraları okul dışı eğitim ve öğretim ortamları olarak kullanabilmektedir. Öğrenciler bu atölyelerde birçok medya araç gereçlerine ve videografilere ulaşabilme, ders materyalleri tasarlama ve farklı ders ve öğretim programlarını inceleme fırsatı bulmaktadır.

Kassel Üniversitesi'nin başlattığı *Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerstätten* projesi (Atölyelerle okul gelişimi) ile kurum, aday öğretmenlerin

eğitimlerinin niteliğini arttırmayı ve bu sayede okulların gelişimini desteklemeyi hedeflemiştir. Projeyle birlikte ilkokullara atölyeler kurulmaya başlanmıştır.

Bu amaçla üniversite, atölyelerini uzun yıllardan beri kullanan Obervorschütz ve Arolsen'deki iki okula eş zamanlı olarak birer atölye kurmuştur. İki okulda da "yazı yazma atölyesi" oluşturulmuştur. Her ne kadar okul yönetimine ve öğretmenlere okulların fizibilitesi sorulmuş olsa da, atölyelerin kurgusu üniversiteye, özellikle de üniversite öğrencilerine - onlar bu atölyelerden sorumlu kişiler olacakları için - bırakılmıştır. Mekânların geleneksel öğrenme ortamlarına göre öğrencileri cezbedecek şekilde tasarımı sağlanmıştır.

Yazı yazma atölyesi, Obervorschütz'te büyüklükleri 15 ila 20 m^2 arasında değişen üç küçük alana, Arolsen'de ise büyüklüğü 40 m^2 olan bir mekâna kurulmuştur (Hagstedt, Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerstatten). Mekânda ilk önce yazı araç gereçlerinin de bulunduğu bir tarihi yazı köşesi oluşturulmuştur. Burada yazı, kömür ve tebeşirle, karatahta ve kaz tüyüyle, bambu kamışlarıyla ve kendi ürettikleri mürekkeple yazılmıştır. Ayrıca damga kutuları ve bir de el matbaası yer almaktaydı. Bunun yanı sıra atölye modern teknolojiyi de sunmaktaydı. Bu atölye, üniversite öğrencileri tarafından aylar süren çalışmalar sonunda kurulmuş ve yürütülmüştür. Yazı yazma atölyesi özellikle okula ve yazı yazmaya yeni başlayan çocuklar için uygundur.

1.1. Yazı yazma atölyelerinde karşılaşılan sorunlar

Yazı yazma atölyelerinin okullara kurulmasıyla birlikte bir takım sorunlar ortaya çıkmıştır. Herbert Hagstedt'e (Hagstedt, Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerstatten) göre atölyelerin kurulum aşamasında okulların ihtiyaçları yeterince göz önünde bulundurulmaması ve dışarıdan gelen bir talep doğrultusunda projenin başlatılması bazı öğretmenlerin atölyelere karşı direnç göstermelerine sebep olmuştur. Ayrıca atölyelerin özellikle okula ve yazı yazmaya yeni başlayan öğrenciler için planlanması yaşça daha büyük olan diğer öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Haksızlığa uğradıklarını belirten bu çocuklara daha sonra ek bir atölye (masal atölyesi) açılmıştır. Bir başka sorun ise, öğrenciler tarafından yürütülen atölyeler öğrencilerin üniversiteden mezun olduktan sonra bu mekânların sahipsiz kalmış olmasıdır. Obervorschütz'deki okul idaresi kendi atölye öğretmenini okulda tutabilmek için ona mezuniyetinden sonra stajyerlik imkânı sağlamıştır. Arolsen'deki

okulda durum tam tersiydi. Buradaki atölye, sorumlusu mezun olduktan sonra, önceleri öğretmenler tarafından neredeyse hiç kullanılmadı, daha sonra ise kapatıldı. Atölyeyi kullanma saatinin öğleden sonraya alınması başka sorunları da beraberinde getirmiştir. Çalışma saatlerinin öğrencilerin okul çıkış saatine denk gelmesiyle, atölyeyi aynı anda kullanmak isteyen kişi sayısı mekânın kapasitesini aşmıştır. Ayrıca gerek ziyaretçiler gerekse de öğretmenler atölyenin amacından çıkarak bu mekânda kendi şahsi işlerini yapmaya başlamıştır (örneğin oyun oynama, etüt, destek eğitim odası). Sonuç olarak bu atölye kapatılmıştır.

2. "Kinder erforschen Naturwissenschaft" Projesi ("Çocuklar Bilimi Araştırıyor")

Kinder erforschen Naturwissenschaft projesi Kassel Üniversitesi'nden Dr. Herbert Hagstedt, Beate Arend, Prof. Dr. Rita Wodzinski, Berlin Humboldt Üniversitesi'nden Dr. Hartmut Wedekind ve Berlin Freie Üniversitesi'nden Prof. Dr. Petra Skiebe-Corrette tarafından yürütülmüştür. Alman okullarında yeteri kadar araştırmaya dayalı öğrenmelerin gerçekleşmediğini eleştiren akademisyenler, bilgiden çok öğrenme süreçlerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu projeyle, eğitim kurumlarında

- Çocukların ihtiyaçlarını, algılarını ve fikirlerini merkeze alan,
- Soruların cevapları araştırılarak bulunan,
- Derslerin ödevlerle uzatılmadığı ve
- İyi planlanmış zamanlarda – planlı veya tesadüfi, grupla veya bireysel, farklı yaş gruplarıyla olduğu kadar akranlarıyla, formal kadar informal – öğrencilerine bütün gün araştırma imkânı sunan bir okul kültürünün oluşması hedeflenmiştir (Wenzel, 2006).

Kinder erforschen Naturwissenschaft projesine Almanya'nın iki bölgesinden (doğu ve batı) toplam beş ilkokul katılmıştır. Bu okullardan üçü – Wilhelm-Busch İlkokulu, Sonnenblumen İlkokulu ve Grundschule im Grünen İlkokulu – Berlin'de, diğer iki ilkokul – Fuldatal İlkokulu ve Regenbogenschule İlkokulu – ise Kassel'de bulunmaktadır. Proje yöneticileri, okulların doğu ve batı Almanya'dan seçilmesi gerektiği konusunda aynı fikirdedir (Wenzel, 2006). Bunun sebebi ise yöneticilerin doğudaki okulların fen bilimleri ve ma-

tematik derslerinde daha çok bilgi, batıdakilerin ise bu derslerde daha çok süreç odaklı olduklarını tahmin etmeleridir.

Grundschule im Grünen İlkokulunda (Berlin) on üç senedir öğrencilere çevre bilgisi dersi verilmektedir. Bu ders disiplinler üstü bir yaklaşımla işlenmektedir ve tüm çocuklar bu derse katılmaktadır. *Kinder erforschen Naturwissenschaft* içerik bağlamında bu dersle ilişkilendirilmektedir. Okulun birinci sınıfından üçüncü sınıfına kadar herkes, yaklaşık 60 çocuk ve üç öğretmen, bu projeye katılmıştır (Wenzel, 2006).

Sonnenblumen İlkokulu (Berlin) farklı sosyo-kültürel yapıdan gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Geçmiş senelerde de bu okul, öğrencilerine beceri kazanmaları için derslerde ve ders dışında çeşitli imkânlar sunmuştur. Okulun çocuklar için bir yaşam alanı olduğunun bilincinde olan bu ilkokul, bu proje kapsamında okulu tam güne çevirmiştir. Bu projeye katılan toplam 60 öğrenci ve altı öğretmen "hareket" konusu üzerinde yoğunlaşmış, özellikle de canlıların hareketleriyle makinaların fiziksel ve teknik yönlerini ilişkilendirmişlerdir. Okul ayrıca çeşitli kurumlarla ve uzmanlarla beraber çalışmıştır (Wenzel, 2006).

Wilhelm-Busch İlkokulu (Berlin) projeler konusunda birçok tecrübeye sahiptir. Okul, önceki çalışmalarında öğrencilerini projelerin planlanmasından değerlendirilmesine ve sunulmasına kadar bütün aşamalara dâhil etmiştir. *Kinder erforschen Naturwissenschaft* projesine birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar tüm çocuklar katılmış ve "sonbahar" veya "hava durumu" gibi konular ele alınmıştır (Wenzel, 2006).

Fuldatal İlkokulu'nda (Kassel) projesine 30 öğrenci ve dört öğretmen katılmıştır. "Orman araştırmacıları" olarak öğrenciler ormanı keşfetmişler ve çeşitli alanlara (örneğin hayvanlar, bitkiler, bakteriler, mineraller, orman veya sular) yönelik sorular sormuşlardır. Projenin sonunda çocuklar seçtikleri yöntemleri, bulguları ve henüz cevaplandıramadıkları soruları sunmuşlardır (Wenzel, 2006).

Regenbogen İlkokulu'nda (Kassel) yürütülen projede doğa konusu işlenmiştir. 17 öğrenci, bir öğretmen ve iki okul dışı katılımcıyla sürdürülen *Kinder erforschen Naturwissenschaft* çocuklara belirli bir süre içerisinde doğa bilimleriyle ilgili bir konuya yoğunlaşma imkânı vermiştir (Wenzel, 2006).

2.1. Okullarda atölyelerin uygulama biçimleri

2.1.1. "Proje Sınıfı" (Fuldatal İlkokulu)

Fuldatal İlkokulu'nda sınıfların yanı sıra bir tane de çok amaçlı mekân bulunmaktadır. Bu mekân ne bir laboratuvar ne de bir derslik olarak tasarlanmıştır. Burası atölye mantığıyla oluşturulmuş ve öğrencilerin araştırma yapmak için kullandıkları bir ortamdır. Atölye donanımı ve araç gereçleri proje konularına göre haftalık değişebilmektedir (örneğin bir hafta konu tarih olur diğer hafta fen bilimleri). Temelde bu atölye büyük çalışma masalarından, inceleme aletlerinden, ölçme araçlarından, çeşitli araç gereçlerden, deney setlerinden ve atık malzemelerden oluşmaktadır (Hagstedt, 2006).

Sınıfların kısıtlı imkânlarına karşın öğrenciler bu zenginleştirilmiş mekânı çalışmalarında uygulama merkezi olarak kullanmaktadır. Büyük masalar çalışmaları için öğrencilere geniş bir alan sağlarken aynı zamanda cam kenarlarına yerleştirilen mikroskopları da kullanabilmektedirler. Ayrıca atölyede öğrencilerin suyla çalışabilecekleri ve duvarlarda ürünlerini sergileyebilecekleri raflar bulunmaktadır. Bu atölyede herhangi bir öğretici materyal yani hazır öğrenme kartları, akıl oyunları veya uygulama yönergesinin bulunduğu deney kutuları bulunmamaktadır. Bu bağlamda her çalışma grubu kendi çalışma yöntemini kendi belirlemektedir (Hagstedt, 2006).

2.1.2. "Deney Atölyesi" (Regenbogen İlkokulu)

Regenbogen İlkokulu'nda sınıfların yanı sıra birbiriyle bağlantılı iki atölye bulunmaktadır. Bu mekânlar küçük araştırma gruplarına (sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda sınıflar ikiye bölünmektedir) ve öğrencilerin bireysel kullanımına açıktır. Daha çok "deney atölyesi" olarak tasarlanan bu mekân, Hayat Bilgisi dersinin çeşitli konularını ele alan ve işlenen konulara göre sürekli artan kutulardan oluşmaktadır. Bu kutularda belirli bir alana yönelik deney malzemeleri ve deneylerin yapılışını anlatan detaylandırılmış bir kılavuz bulunmaktadır. "Proje Sınıfına" kıyasla bu atölye önceden seçilmiş, eğitici materyallerden oluşan bir koleksiyondan oluşmaktadır. Çocuklar çalışmalarına yönelik herhangi bir malzemeyi kendi bulmamakta; bunun yerine önlerine hazır materyaller konulmaktadır (Hagstedt, 2006). Ayrıca atölyede kitaplarla zenginleştirilmiş bir bilgi köşesi ve bilgisayarların da bulunduğu bir çalışma alanı yer almaktadır. Atölye kapalı olduğu zamanlarda çocuklar

araştırmak istedikleri soruları atölye kapısında asılı duran "soru kutusuna" bırakmaktadır. Daha büyük çalışma grupları, çalışmalarını atölyeye yakın bir koridorda sürdürebilmektedir.

Atölyenin olumlu yanı çocukların atölyede kullandıkları materyallerin günlük hayatlarında her zaman kolaylıkla elde edebilecekleri şekilde olmasıdır (mum, mantar tıpa, ataş gibi) (Hagstedt, 2006). Bu sayede çocuklar deneyleri evde de yapabilme imkânı bulabilmektedir.

Bir başka değinilmesi gereken nokta ise okula staj için gelen öğrencilerin atölyeyi yeniden düzenlemiş olmalarıdır. Stajyerler burayı "proje haftası" kapsamında öğrencilere basit kes-yapıştır ve süsleme etkinlikleri için kullanmaktadır (Hagstedt, 2006). Çocuklarla yapılan görüşmelerde bu etkinliklerin öğrenciler tarafından serbest araştırma çalışmalarına göre daha eğlenceli bulunduğu sonucuna varılmıştır.

2.1.3. "Okul Atölyesi" (Wilhelm-Busch İlkokulu)

Kinder erforschen Naturwissenschaft projesinin başlamasıyla Wilhelm-Busch İlkokulu ilk atölyesini kurmuştur. Öğretmenlerin amacı çocukların bu atölyede kendi sorularına cevap bulabilmek için çözüm yolları üretebilmesidir. Berlin Humboldt Üniversitesi öğrencilerinin "okul atölyesini" kullanan çocuklarla yaptıkları konuşmalarda, bu hedefe kısmen ulaşıldığı fakat sonuçların beklenen düzeyde olmadığı görülmüştür (Hagstedt, 2006). Yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin atölyelerde çocuklara çalışma kâğıtları yardımıyla deneyler yaptırdıkları, bu deneyler sırasında çocuklara "işi" hızlandırmak için yardım ettikleri ve öğrencilerin sorularına yer vermedikleri anlaşılmıştır. Buna karşın, öğretmenler tarafından oluşturulan soruların basit bir ansiklopedide dahi kolaylıkla bulunabilir olduğu vurgulanmıştır.

2.1.4. "Öğrenme ortamı olarak şehirler" (Grundschule im Grünen İlkokulu)

Grundschule im Grünen İlkokulu, bir tarafta öğrencilere tarım yapma imkânı sağlarken diğer tarafta öğrencilere hayvanların bakımını üstlenebilecekleri bir çiftliğe sahiptir. İlkokulda yapılan bu uygulamaya, okul henüz projeye katılmadan önce başlanmıştır. *Kinder erforschen Naturwissenschaft* projesiyle birlikte okulun 5. sınıf öğrencileri öğrenme ortamlarını genişleterek eskiz defteri ve fotoğraf makinaları ile şehri keşfetmeye çıkmışlardır. Şehirde bulunan

tarihi köprüleri, onların yapı şekillerini ve dayanıklılığını incelemişlerdir. İncelemelerin ardından bu köprüler yapılarına göre modellenmiştir (Hagstedt, 2006).

3. sınıfların "aynalar" konulu projesinde ise, öğrenciler yine okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etmişlerdir. Çocuklar önce *Mitmach Museum'*daki (bir tür çocuk müzesi) ayna sergisini ziyaret edip, oradaki birçok etkinliğe katılmışlardır. Daha sonra Humboldt Üniversitesi'nin fizik laboratuvarına gitmişlerdir. Burada öğrenciler kendi sorularından yola çıkarak yeni öğrendikleri bilgiler yardımıyla çalışmalar yürütmüşlerdir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde, çocukların öğretmenlerinin klasik "çalışma kâğıdı metotlarını" eleştirdikleri görülmüştür. Öğrenciler bu tür okul dışı faaliyetleri daha eğlenceli bulduklarını ve sık sık yapılması gerektiğini vurgulamışlardır (Hagstedt, 2006).

2.1.5. "Öğrenci Atölyeleri" (Sonnenblumen İlkokulu)

Sonnenblumen İlkokulu kendi okuluna atölye açmak yerine Berlin Freie Üniversitesi'nin "öğrenci atölyelerini" (NatLab) kullanmışlardır. Üniversitenin bu atölyesi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ziyaretine açıktır. NatLab'de bir yandan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim verilirken diğer yandan ise okul gezilerine imkân sağlanmaktadır. Burada öğrenciler çeşitli araştırmalarda bulunurken, akıllarına takılan soruları daha sonra e-posta yoluyla atölye yöneticilerine iletebilmektedirler. O zamana kadar bilgisayarı sadece oyun oynama aracı ve bilgi kaynağı olarak tanıyan çocuklar, bu projeyle birlikte bilgisayarı iletişim aracı olarak ilk defa kullanmışlardır. Ayrıca öğrenciler, öğrenmenin okulla sınırlı olmadığını ve bazı insanların bir şeyleri bildikleri halde öğrenmeye devam ettiklerini ve araştırma yaptıklarını keşfetmişlerdir (Hagstedt, 2006).

Aşağıdaki tabloda beş okulun uygulama yöntemleri özetlenmiştir.

	Konuların belli olduğu atölyeler	**Konuların önceden belirlenmediği atölyeler**
Okullara ait çalışma ortamları	"Deney Atölyesi" *(Regenbogen İlkokulu)* "Okul Atölyesi" *(Wilhelm-Busch İlkokulu)*	"Proje Sınıfı" *(Fuldatal İlkokulu)*
Okul dışı çalışma ortamları	"Öğrenme ortamı olarak şehirler" *(Grundschule im Grünen)*	"Öğrenci Atölyeleri" *(Sonnenblumen İlkokulu)*

Tartışma ve Sonuç

Bulunduğumuz çağın getirdikleri ile baş edebilecek ve taleplerini karşılayabilecek nitelikte insan yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu insan bilişsel becerilerin yanı sıra bilişsel olmayan 21. yüzyıl becerilerine de sahip olmak zorundadır. Ülkemizde uzun zamandır hâkim olan bilişsel ağırlıklı bir eğitim sistemi *2023 Eğitim Vizyonu* belgesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. *Tasarım Beceri Atölyeleri* insanı bir bütün olarak ele almayı hedeflemektedir. Ayrıca öğrencilerin bu mekânlarda bir yandan bilgiyi deneyimleyerek diğer yandan problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık gibi becerileri de kazanması beklenmektedir.

Almanya'daki atölye uygulamaları incelendiğinde, ortaya çıkan sorunlar aşağıdaki dört başlık altında toplanmıştır:

- Atölye kullanıcılarının ihtiyaçları,
- Atölye kullanımında fırsat eşitliğinin sağlanmaması,
- Atölyelerin sürdürülebilirliği,
- Öğretmen eğitimi.

Kassel Üniversitesi'nin kurduğu atölyelerde okulların ihtiyaçları gözetilmemiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin veya idarecilerin atölye türü için farklı düşünceleri olabileceği göz ardı edilmiştir. Daha önemli bulunan ve gerek-

sinim olarak görülen bir atölye daha işlevseldir. Bu durum öğretmenlerin atölyelere karşı daha az direnç göstermelerini sağlayacaktır. Dışarıdan gelen bir uygulama görüş alınmadan yürürlüğe konulmuşsa kullanıcılar tarafından tepkiyle karşılanacaktır. Öğretmenlerin fikren bu yeniliğe hazır olması ve atölyeleri bir gereksinim olarak görmesi gerekmektedir. Kullanıcıların olumsuz algıları ve tutumları bu şekilde değiştirilebilir. *Tasarım Beceri Atölyeleri* de okullara kurulurken özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmalı, o okulun ve kullanıcıların ihtiyaçlarına göre atölye türü seçilmelidir. Aksi halde aynı direnci bizim öğretmenlerimiz de göstereceklerdir.

Tasarım Beceri Atölyeleri tüm öğrencilere hitap etmeli; öğrencilere fırsat eşitliği sağlamalıdır. İncelenen örnekte Obervorschütz ve Arsolden'de kurulan "yazı yazma" atölyeleri, ilkokula yeni başlayan çocuklara yönelik olduğundan atölye diğer öğrenciler tarafından kullanılamamıştır. Bu durum, diğer öğrencilerin kendilerini değersiz veya önemsiz olarak algılamalarına sebep olmuştur. Daha sonra ek olarak açılan atölye ile bu kötü izlenim yok edilmeye çalışılmıştır. Atölyelerin kurulum aşamasında okul türü ve öğrencilerin yaşı, ilgileri ve ihtiyaçlarının yanı sıra atölye için seçilen araç, gereç ve donanımlar da göz önünde bulundurarak tüm öğrencileri kapsamalıdır. Aynı atölye, farklı okul türlerine açılabilir ancak atölyeler araç, gereç ve donanım bakımından mutlaka ayrıştırılmalıdır.

Kinder erforschen Naturwissenschaft projesi kapsamında incelenen atölye modelinde, atölyenin sorumlusu üniversite öğrencileridir. Atölyenin sürdürülebilirliği açısından önemli rol oynadığını düşündüğümüz atölye sorumluları, mezun olduktan sonra bu süreç kesintiye uğramaktadır. Atölyeler, okulun diğer öğretmenleri tarafından amaca uygun kullanılamamıştır. Atölyelerin kurulum aşamasında öğretmenlere gerekli eğitimler verildiği takdirde atölyelerin devamlılığı sağlanacaktır. Özellikle atölye kurulumunun başında, ülkemizde kurulmaya başlanan atölyeler gibi, tüm öğretmenler gerekli eğitimi (hem atölye felsefesi, hem araç gereçlerin kullanımına, hem de içerik oluşturmaya yönelik teorik ve pratik bilgi) almalıdır, atölyelerin sorumluluğu yalnızca bir kişiye yüklenmemelidir. Aksi takdirde atölyelerin sürdürülebilirliği sağlanamaz. Ayrıca atölye kapasitesine göre, kişi sayısı ve kullanıcı talepleri dikkate alınarak atölye kullanım saati planlanmalıdır. Örnekte de belirtildiği üzere, atölyelerin ne zaman kullanılacağı (ders esnasında - ders dışı) belirlenmelidir. Tüm olasılıklar göz önünde bulundurularak talepler karşılanmalıdır.

Ancak bu şekilde atölyeler amacına uygun kullanılabilir ve sürekliliği sağlanabilir.

Diğer okullardaki atölye uygulamaları incelendiğinde üç farklı yöntem kullanıldığı görülmektedir:

1. Okulda kurulan atölyeler,

2. Okul dışında yürütülen atölye çalışmaları,

3. Üniversitelerin kurmuş olduğu atölyeler.

Okullara kurulan atölyeler farklı şekillerde kullanılmıştır. Bir okul tamamen çocukları sorularıyla serbest bırakırken diğer okul çocukları kılavuzlandırılmış deney setleriyle ve önceden hazırlanmış malzemelerle kısıtlamıştır. Başta Célestin Freinet pedagojisi olmak üzere diğer yaklaşımlara göre de atölyelerde herhangi yönlendirici materyal veya çalışma kâğıtları bulunmaması gerekir. Detaylı bir şekilde sunulan yönergeler çocukların özgür çalışmalarına izin vermemektedir. Bu tür bir atölye klasik atölye mantığına ters düşmektedir. Ayrıca "okul atölyesinde" öğretmenlerin işi hızlandırmak adına öğrencilere yardım etmeleri yine aynı mantığa uymamaktadır. Ülkemizde, özellikle öğretmen eğitimine önem verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin atölye felsefesini anlamış olmaları ve bunu mümkünse üniversitede almış olması gerekmektedir. Çünkü yine örneklerde de görüldüğü üzere (Deney Atölyesi) okullara staja gelen öğrenciler, bu felsefeye hâkim olmadıklarından okullardaki mevcut atölyeler etkin kullanılamamaktadır.

Okul dışında yürütülen atölye çalışmaları her ne kadar öğrenciler tarafından olumlu karşılansa da bir günlük geziler olarak kalıp, öğrencilere derinlemesine öğrenme fırsatı sağlamamaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde tek günlük gezilerin devamlılığı sağlanamadığı için, *Sonnenblumen İlkokulu'nun* bu sorunu, Berlin Freie Üniversitesi'nin "öğrenci atölyelerini" (NatLab) kullanarak çözdüğü görülmektedir. Ülkemizde de aynı uygulamaların olabileceği düşünülürse, bu yöntem okulların düzenlediği gezilere farklı boyut kazandırmakla kalmaz aynı zamanda da akademik camianın okul kültürünü daha yakından tanımasına imkân sağlanmış olur. Hatta okullarda yürütülen atölye çalışmaları üniversitelerdeki uzmanlar tarafından desteklenebilir. Ancak üniversitelerin "öğrenci atölyeleri", öğrencilere daha iyi bir donanım sağladıklarından okullara ait atölyelerin önemini azaltabilir. Bunun yerine uzmanların

da bulunduğu bu gibi merkezlerin okulların bir kolu olarak görülmesi ve sık sık ziyaret edilmesi daha doğru olacaktır.

Kaynakça

ASLAN, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 75-84.

BENNETT, T. (2001). Reactions to Visiting the İnfant-Toddler ans Preschool Centers in Reggio Emilia. *Early Childhood Reaseach and Practice*, Volume 3, number 1.

BILSTEIN, J. (1997). Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. G. Becker, J. Bilstein, & E. Liebau içinde, *Räume bilden: Studien zur Pädagogischen Topologie und Topographie* (s. 15-32). Seelze: Kallmeyer.

BONSCH, M. (1999). Lernwerkstätten - Anregungststrukturen und Lernmöglichkeiten. *Lernwelten, 3*, 103-109.

BRÉE, S. (2017). Lernwerkstatt als Prinzip - eine Einführung. *Experimentieren, entdecken und gestalten in Lernwerkstätten - Chancen für den Übergang KiTa-Grundschule* (s. 1). Osnabrück: Niedersächsisches İnstitut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, nifbe.

EDWARDS, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children.* London: Ablex Publishing Corporation.

ERNST, K. (1988). Wie lernt man offenen Unterricht? *Pädagogik, 6*.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more that IQ.* New York: Bantam.

GULHANE, T. F. (2014). Life skills development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education, 1(6)*, 28-29.

HAGSTEDT, H. (2006). Werkstatte als geeignete Orte für entdeckendes und forschendes Lernen der Kinder? *Kinder forschen*, s. 20-24.

HAGSTEDT, H. *Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerstatten.* Aralık 2019 tarihinde forschendes lernen: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaetten.12.pdf adresinden alındı

KOLBURAN, G., & Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Eskişehir OSmangazi Üniversitesi Dergisi*.

KÖKSAL AKYOL, A., & Oğuz, V. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 1*, 243-256.

LILLARD, P. (1973). *Montessori, A Modern Approach.* New York: Schocken Books.

MEB, M. E. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

ÖZDEMİR, O. (1931). Tanzimat›tan Günümüze Modern Eğitim ve Verimlilik. *Ankara MUallimler Birliği Neşriyatı, No.1*, 100-106.

REICH, K. (2003). *Atelierarbeit*. Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool: http://methodenpool.uni-koeln.de/arbeitsatelier/frameset_arbeitsatelier.html adresinden alınmıştır

SCHNEIER, W., & Schneier, M. (1971, Nisan 4). *The Joy Of Learning - İn The Open Corridor*. The New York Times: https://www.nytimes.com/1971/04/04/archives/the-joy-of-learning-in-the-open-corridor-learning-in-the-open.html adresinden alınmıştır

SÖNMEZ, E., & Ayaz, E. (2019). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturmada Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 11, Sayı 20*, 29-44.

TUTKUN, Ö. F. (2010). 21.Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3)*, 993-1016.

WENZEL, S. (2006). *Kinder forschen. Erfahrungen und Beispiele aus dem Programm "Kinder erforschen Naturwissenschaft".* Eine Publikationsreihe der Deutschen Kind- und Jugendstiftung im Rahmen von "İdeen für mehr! Ganztätig lernen.".

WHO, T. W. (1997). *Life skills education in schools. Programme on mental health. Division Of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.* World Health Organization.

ZLB, A. S. (2011). Studienwerkstätten der Lehrerbildung: İnnovative Lernorte an der Universität Kassel. *Reihe Studium und Forschung, Heft 15*.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (159-194)

OYUN TEMELLİ FEN ÖĞRENME YAŞANTILARININ AKADEMİK BAŞARIYA, KALICILIĞA, TUTUMA VE ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cihad ŞENTÜRK[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, cihadsenturk@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1276-8653.

Geliş Tarihi: 09.09.2020 **Kabul Tarihi:** 27.03.2020

Öz: Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan oyun temelli fen öğretimi ve öğrenme yaşantılarının akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkileri ile öğrenme sürecine katkılarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Bilecik'te bulunan bir ilkokulda deney ve kontrol grubu olmak üzere iki sınıfla dokuz hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmanın yöntemi, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemdir. Nicel veriler, "akademik başarı testi" ve "fen bilimleri dersi tutum ölçeği"nden elde edilmiştir. Nitel veri elde etmek için ise süreç boyunca öğrenciler günlük tutmuşlar, süreç boyunca ve süreç sonunda öğretmen ve öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulama sonrası deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ve derse yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca deneysel uygulamadan beş hafta sonra "akademik başarı testi" kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmış ve deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise öğrencilerin; süreçte eğlenerek, aktif, yaparak-yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirdikleri, görev ve sorumluluk üstlendikleri, derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre oyun temelli öğretimin derslerde işe koşulmasının önemi ve gerekliliği dile getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Oyun temelli öğrenme, fen eğitimi, ilkokul, akademik başarı, kalıcılık, tutum.

THE EFFECTS OF GAME BASED SCIENCE LEARNING EXPERIENCES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT, RETENTION, ATTITUDES AND LEARNING PROCESS

Abstract:

This study aims to demonstrate the effects of game-based learning, applied in elementary school fourth grade science course, on the academic achievement, attitudes towards the course, and on the learning process. The study was conducted in the 2016-2017 academic year, for nine weeks, with two classes, experimental and control groups, in an elementary school in Bilecik, Turkey. The research utilizes a mixed methodology, in which both quantitative and qualitative research designs were used together. Quantitative data were obtained using the "academic achievement test" and the "science course attitudes scale". In order to obtain qualitative data, students kept a diary throughout the process, and interviews were held with the experimental group class teachers and students throughout the process and at the end of the process. According to the results of the study, a significant difference was found in favor of the experimental group between the students in the experimental and control groups in terms of academic achievement and attitudes towards the course, after the game-based learning activities. In addition, five weeks after the experimental practice, the "academic achievement test" was re-applied as a retention test and a significant difference was obtained in favor of the experimental group. According to the qualitative findings of the research, it is understood that the students have achieved an effective and permanent learning, improved their thinking, enjoyed the learning process and developed a positive attitude toward the course. According to these results, it can be stated that game-based instruction should be implemented in the courses.

Keywords: Game-based learning, science education, elementary school, academic achievement, retention, attitude.

Giriş

Günümüzde eğitimcilerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaştığı en büyük güçlüklerden biri akademik çeşitliliğin giderek arttığı günümüz sınıflarında öğrencilerin bireysel farklılıklarının geniş bir yelpazeye yayılmasıdır. Öğrenciler, ilgi, ihtiyaç, motivasyon, yetenek ve öğrenme stilleri/profilleri bakımından farklı hazırbulunuşluk düzeylerinde eğitim ortamlarına gelmektedirler (Heacox, 2012; Tomlinson, 2001). Ancak bireyler ne kadar farklı özelliklere sahip olurlarsa olsunlar, oyun oynamanın her birey için temel ihtiyaçlarından biri olduğu söylenebilir. Özellikle çocuklar için oyunun; ekmek, su gibi son derece önemli bir ihtiyaç olduğu alanyazında dile getirilmektedir. Bu kapsamda oyun insan hayatının hemen her döneminde, özellikle de çocukluk döneminde farklı bir öneme sahiptir. Çocuklar için son derece önemli bir uğraş olan oyun, aynı zamanda eğlence aracılığı ile gerçekleşen öğrenme kaynağıdır. İnsanoğlunun varloşunudan itibaren tüm dünyada, çağlarda ve toplumlarda çocuklar hep oyun oynamıştır ve oynamaktadır. Çocukların hayatında oyun; beslenme, uyuma, nefes alıp verme gibi temel yaşam ihtiyaçları kadar önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu sebeple çocuklar her zaman karşı konulamaz bir istek ve keyifle oyun oynar (Aksoy ve Çiftçi, 2014; Küçükali, 2015; Sığırtmaç, 2011). Oyunlar aynı zamanda dünyayı tanımanın bir yoludur. Bireylere deneyim ve kavrayış/anlayış arasında bir arabuluculuk sağlar (Rieber ve Noah, 2008).

Oyunun eğitsel değeri ve önemi günümüzde yeni keşfedilen bir unsur değildir. Birçok bilim insanı eğitimde ve öğrenme-öğretme süreçlerinde oyundan faydalanmanın önemini yüzyıllardır vurgulaya gelmişlerdir. Eğitime ilişkin düşünce ve yaklaşımlarıyla günümüze halen ışık tutan Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freud, Piaget, Erikson ve Vygotsky gibi pek çok düşünür, filozof ve bilim insanı eğitimde oyunların önemine vurgu yapmışlardır (SueSee ve Pill, 2018; Tuğrul, 2015). Örneğin Platon, eğitimin çocuklar için oyunlaştırılmasının sağlanması gerektiğine vurgu yaparken; Jean Jacques Rousseau da "Emile" adlı kitabında ise çocukları tanımanın önemine değinerek, çocukların doğadan ve oyunlardan mahrum bırakılmaması gerektiği görüşünü dile getirmiştir. Ayrıca Platon, çocukların sahip olduğu yeteneklerin, oyunlar yoluyla fark edilebileceğini de dile getirmektedir (Platon, 2006; Rousseau, 1889, 2016). Yine literatürde oyunun, çocuk gelişimine önemli katkıları olduğu yer almaktadır (Ginsburg, 2007; Whitebread ve diğ., 2017).

Çocuklara erken yaşlardan itibaren oyunlarla öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Çocuklara sunulan oyunlarla öğrenme fırsatları; onların araştırma-inceleme, eleştirel düşünme, sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği gibi sosyal becerilerine de katkıda bulunarak çok yönlü gelişmelerine imkân tanıyacaktır. Ayrıca alanyazında çocuk eğitimi pedagojisinde oyunun rolünün önemi çeşitli araştırmalarla ile ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra sınıflara oyun temelli ve eğlenceli uygulamalar getirmenin, çocukların üst düzey becerilerinin gelişimini destekleyebileceği ve çok yönlü gelişimlerine katkılar sunacağına dair önemli araştırma bulguları vardır (Buckingham, 2007; Cremin ve diğ., 2006; Cumming, 2007; Groff ve diğ., 2012; Holmes, ve diğ., 2013; Rondina ve Roble, 2019; Won ve Han, 2010).

Oyun temelli öğrenme/öğretim; öğrencilere ilgi çekici ve motive edici öğrenme deneyimleri sunmanın etkili bir yolunu sağlayarak öğrencilerin derse olan ilgisini ve akademik başarılarını artırabilir. Oyun temelli öğrenme etkinlikleri ayrıca öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sağlayarak öğrenmede etkililiği, verimliliği ve kalıcılığı sağlayabilir. Yine oyun temelli öğrenme, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayarak, problem çözme, işbirlikli çalışma, sosyal iletişim ve etkileşim, öğrenme sorumluluğunu kendi üzerine alma gibi becerilerin kazanılmasına önemli ölçüde katkı sağlar (Anastasiadis, Lampropoulos ve Siakas, 2018; Chang, ve diğ., 2012; Liu, ve diğ., 2011; Meluso, ve diğ., 2012).

Son zamanlarda eğitimcilerin karşısına çıkan en büyük zorluklardan birisi de eğitim ortamlarında öğrenci çeşitliliğinin artmış olmasıdır. Eğitim ortamlarında çok farklı ihtiyaçları olan öğrencilerlerle karşılaşılmaktadır (Tomlinson, 2005). Eğitim ortamına gelen örenciler; ilgi, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme profili, sosyo-ekonomik durum, motivasyon, tutum, akademik benlik, kaygı düzeyi, kişilerarası ilişkiler, algılama kapasitesi, özyeterlik inancı vb. bakımdan birbirlerinden farklılık göstermektedir. Ancak eğitim ortamına gelen tüm çocukların ortak ihtiyaçlarından birisi de oyun ve eğlencedir. Azriel ve diğ. (2005), cinsiyet, yaş veya ekonomik, etnik ya da sosyal köken ne olursa olsun, insanların oyunun dilini anladıklarını dile getirmektedir. Bu sebeple öğrenme-öğretme sürecini oyunlarla eğlenceli hale getirmek aktif bir şekilde sürecin içinde yer almalarına katkı sağlayacağı ve eğitimde verimliliği artıracağı ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde oyun temelli öğrenme yaklaşımının etkilerinin araştırıldığı birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır (All, 2016; Chen ve diğ., 2016; Hamari ve diğ., 2016; Kaya ve Elgün, 2015; Liu ve Chen, 2013; Musselman, 2014; Yien ve diğ., 2011). Örneğin Kayabaşı ve Akbaş (2017), yaptıkları araştırmada oyun temelli öğretimin, öğrencilerin grup içi ve gruplar arası akademik başarılarının yükselmesinde etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bunun yanında Türkiye'de fen bilimleri dersinde oyun temelli öğretim yaklaşımının ele alındığı çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Bayat, Kılıçaslan & Şentürk, 2014; Boyraz ve Serin, 2015; Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014; Kaya ve Elgün, 2015; Yenice, Tunç ve Yavaşoğlu, 2019; Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017; Yıldız, Şimşek ve Araz, 2016). İlgili literatür incelendiğinde; çeşitli eğitim kademelerinde ve disiplinlerde işe koşulan oyun temelli öğretimin, fen bilimleri alanında sınırlı çalışıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği, nitel ve karma yöntemle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın, bu yönleriyle diğer araştırmalardan farklılaşacağı, aynı zamanda alanyazına önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında uygulamaya koyduğu öğretim programlarını 2012 yılında gerçekleştirilen 4+4+4 eğitim sistemi güncellemiştir. 2017 ve 2018 yıllarında ise öğretim programları, kamuoyunun görüşlerine de sunularak yeniden ele alınış ve çağın gereklilikleri doğrultusunda gözden geçirilerek revize edilmiştir. Ancak öğretim programlarının çağın gereksinimlerine göre hazırlanması ve güncellenmesine rağmen uluslararası alanda istenilen başarı elde edilememiş ve son PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuç raporuna göre ülkemizin, fen okuryazarlığı alanında 425 puanla diğer tüm alanlarda olduğu gibi ortalamanın çok gerisinde kaldığı ve katılımcı ülkeler arasında alt sıralarda yer aldığı görülmüştür (OECD, 2016; Taş ve diğ., 2016). Ulusal sınavlarda da durum iç açıcı görünmemektedir. 2016 yılı Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavında Fen Bilimleri alanında Türkiye ortalaması 100 puan üzerinden 56, Yükseköğretime Geçiş sınavında ise 40 soru üzerinden 4,6'dır (MEB, 2016; ÖSYM, 2016). 2017 yılında ise Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavında Fen Bilimleri alanında Türkiye ortalaması 100 puan üzerinden 65, Lisans Yerleştirme sınavında ise 90 soru üzerinden 9,59'dur (NTV, 2017; ÖSYM, 2017). 2018 yılında ise Liselere Geçiş sınavında Türkiye geneli ortalama ham puan 13,05 iken, Yükseköğretim Ku-

rumları Temel Yeterlilik sınavında ise 20 soru üzerinden 2,82'dir (MEB, 2018; ÖSYM, 2018). 2019 yılında ise Liselere Geçiş sınavında Türkiye geneli ortalama ham puan 9,97 iken, Yükseköğretim Kurumları Temel Yeterlilik sınavında ise 20 soru üzerinden 2,24'tür (MEB, 2019; ÖSYM, 2019). Bu sonuçlar fen bilimlerinde akademik başarının düşük olduğunu ve bu doğrultuda okullarda fen öğretimine yönelik farklı çalışmaların yürütülmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bu çalışma bu noktadan hareketle tasarlanmış ve araştırmada fen bilimleri dersinde işe koşulan oyun temelli öğretimin etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır.

Fen bilimleri alanında ülkemiz öğrencilerinin, gerek ulusal sınavlarda ve gerekse uluslararası sınavlarda elde ettikleri puanların düşük düzeyde olduğu yadsınamaz. MEB tarafından 2005, 2012, 2017 ve 2018 yıllarında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ile yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, çağdaş standartlarda fen bilimleri öğretim programı geliştirilmesine rağmen, öğrencilerin fen bilimleri alanındaki başarısızlıkları, ülkemizde fen öğretiminde bazı sorunların olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Sadece ülkemizde değil Avrupa ülkelerinin birçoğunda da fen eğitimi alanında düşük düzeyde başarı gösteren öğrenciler için belirli bir destek politikası bulunmadığı belirtilmektedir. Sadece belirli ülkelerdeki okullarda fen eğitiminde ortaya çıkan bu düşük başarıyla mücadele için ulusal çapta programlar başlatıldığı ifade edilmektedir (Eurydice, 2011). Yukarıdaki veriler göz önüne alındığında fen alanında karşılaşılan bu başarısızlıkların değerlendirilmesi ve fen öğretiminde bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınıp alternatif yaklaşımların işe koşulması önem arz etmektedir. Bu bakımdan araştırmada işe koşulan oyun temelli fen öğretiminin ve bu yolla öğrencilerin geçirdiği oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgilerini ve akademik başarılarını artıracağı, fen okuryazarı bireyler olmaları yolunda önemli kazanımlar elde etmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan oyun temelli fen öğretimi sonucu öğrencilerin geçirdiği oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi ile öğrenme sürecine ilişkin katkılarını belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan oyun temelli fen öğretimi ile öğrencilerin geçirdiği oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcı öğrenmelerine etkisi nedir?

2. İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan oyun temelli fen öğretimi ile öğrencilerin geçirdiği oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir?

3. İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan oyun temelli fen öğretimi ve öğrencilerin geçirdiği oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının öğretme-öğrenme sürecine katkılarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Makalenin bu bölümünde araştırmanın amacı kapsamında araştırmanın deseni, uygulama süreci, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan oyun temelli öğretim ile öğrencilerin geçirdiği oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkileri ile öğrenme-öğretme sürecine katkılarının araştırıldığı bu araştırmada; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı "karma araştırma yöntemi" kullanılmıştır (Creswell, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2009; Punch, 2011). Karma yöntem, bir araştırmanın problemini anlamak için araştırmanın tüm süreçlerinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile veri toplama ve veri analiz yöntemlerinin birlikte kullanılmasıdır (Creswell, 2012). Bu çalışmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel deneme deseni ile birlikte nitel veri birleşiminden oluşan araştırma deseni işe koşulmuştur.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden "zenginleştirilmiş desen" kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş desende, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanarak verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediklerine bakılmaktadır (Büyüköztürk, ve diğ., 2017). Bu desen, nicel istatistiksel sonuçları doğrudan karşılaştırmak, nitel bulgularla olası benzerlik veya farklılıkları ortaya çıkarmak ve nicel bulguları nitel bulgularla doğrulamak ya da genişleterek

güçlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Yapılan çalışmada da nicel ve nitel veriler birlikte toplanarak nicel verilerin, nitel verilerle desteklenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Nitel Veri Oluşturma Araçları
Deney Grubu	T_1 ve T_2	Oyun Temelli Öğretim Uygulamaları	T_1 ve T_2	1. Görüşme Formu 2. Öğrenci Günlüğü
Kontrol Grubu	T_1 ve T_2	Mevcut Öğretim Programında Öngörülen Yöntem ve Öğrenci Ders Kitabı Etkinlikleri	T_1 ve T_2	1. Görüşme Formu 2. Öğrenci Günlüğü

T_1: Akademik başarı testi T_2: Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği

Araştırmada çalışılan gruplardan birisi deney grubu, diğeri ise kontrol grubudur. Çalışmada gruplar, seçkisiz (random) bir biçimde deney ve kontrol grubu olarak atanmışlardır (Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009). Deney grubunda oyun temelli öğretim yaklaşımına dayalı fen öğretimi gerçekleştirilirken, kontrol grubunda ise mevcut ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı ve bu kapsamda öğrenci ders kitabındaki (Kaya, 2017) etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada, hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulama öncesi öntest yapılmıştır. Öğrencilere öntest olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Akademik Başarı Testi" ve Yaşar ve Anagün (2008) tarafından geliştirilen "Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda da bu testler gruplara sontest olarak uygulanmıştır. Bunların yanı sıra, deney grubundaki uygulamaların akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisini ve öğrenme sürecine katkısını açıklığa kavuşturabilmek için iki haftada bir ve ayrıca uygulama sonunda gerçekleştirilen son testlerden sonra öğrenci ve öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yanı sıra öğrenciler süreç boyunca oyun temelli fen öğrenme yaşantılarına ilişkin öğrenci günlükleri tutmuşlardır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Bilecik ilinin merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öntest-

lerden elde edilen toplam puanlar dikkate alınmak sureti denk iki grup belirlenmiştir. Bu iki denk grup (sınıf) arasından seçkisiz atama yolu (Fraenkel ve Wallen, 2009) ile gruplardan biri deney grubu (n = 25), diğer grup ise kontrol grubu (n = 23) olarak belirlenmiştir. Deneysel işlem öncesinde grupların bilişsel giriş özellikleri kapsamında akademik başarı testi ortalama puanları ($t_{(46)}$ = -0.547, p>0.05) ve duyuşsal giriş özellikleri kapsamında ise fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar ($t_{(46)}$ = 0.176, p>0.05) bakımından birbirlerine denk oldukları belirlenmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulamaya başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gererkli izinler alınmış ve uygulamanın gerçekleştirilmesine izin verilen okulda birbirine denk iki sınıf belirlenmiştir. Uygulama öncesi araştırmacı tarafından deney grubu sınıf öğretmenine oyun temelli öğretime ilişkin seminer verilmiştir. Bunun yanında bilgilendirme toplantıları ve seminerler süreç boyunca devam etmiş, ayrıca süreçte deney grubu sınıf öğretmeni ile çeşitli görüşmeler de gerçekleştirilerek araştırmacı tarafından deney grubu sınıf öğretmenine gerekli rehberlik hizmetleri sunulmuştur. Uygulamaya başlamadan önce veliler de bilgilendirilmiş olup, veli onay formu ile uygulamaya ilişkin velilerden izin alınmıştır.

Çalışmada oyun temelli öğretim yaklaşımı, ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde 27.02.2017 - 28.04.2017 tarihleri arasında deney grubu olan 4/A sınıfında toplam dokuz hafta süre ile uygulanmıştır. Bu dokuz haftanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sınanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda, işe koşulan oyun temelli öğretim ile öğrencilerin geçirdiği öğrenme yaşantılarının, akademik başarıya ve derse yönelik tutuma katkıları nitel yollarla da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından deneysel çalışmada ele alınacak üniteler ve konular kapsamında çocuklarla oynanabilecek eğitici oyunların araştırması, tasarlanması ve geliştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Oyun tasarlama ve planlama sürecinde akademisyenlerden, öğretmenlerden ve lisans öğrencilerinden görüşler alınmıştır. Bu çalışmalar sonunda 4. sınıf fen bilimleri dersi "Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz" ve "Basit Elektrik Devreleri" üniteleri için çeşitli oyunlar planlanmıştır. Ele alınan ve planlanan bu taslak oyunlar; çocukların

gelişim düzeylerine uygunluğu, ünitelerde yer alan kazanımları destekleme düzeyi, oyun için belirlenen sürenin yeterliliği, oyunda yer alan etkinliklerin sıralamasının doğruluğu, oyun planlarında yer alan yönergelerin anlaşılırlığı, oyunda kullanılan araç, gereç ve materyallerin çocukların gelişim düzeyine, kazanımlara ve oyunun amacına uygunluğu bakımından uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak taslak oyun planlarında gerekli düzenlemeler yapılarak planlara son hali verilmiştir. Oyunların anlaşılırlığı ve uygulanabilirliğini test edebilmek için 4. sınıf düzeyinde 10 öğrenci ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalar esnasında ortaya çıkan durumlar da göz önüne alınarak oyun planlarına son hali verilmiştir.

Oyun planlarına son hali verildikten sonra mevcut öğretim programı doğrultusunda 10 haftalık ders planları hazırlanmış ve son şeklini alan oyun planları da bu ders planlarına entegre edilmiştir. Hazırlanan bu oyun temelli planlar da uzmanlarla ve deney grubu sınıf öğretmeni ile paylaşılarak gelen görüşler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Deneysel işlem sürecinde 10 hafta boyunca dersler oyun temelli hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiş ve uygulamalar deney grubu öğretmeni ile haftalık değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında 4. sınıf fen bilimleri dersi "Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz" ve "Basit Elektrik Devreleri" üniteleri için geliştirilen ve işe koşulan bu oyunlar; "Çarkıfen", "Kızma Birader, Ağaç Dik", "Karagöz ve Hacivat", "Geri Dönüşüm Oyunu", "Benim Robotum", "Bul ve İğnele" ve "Kim 1000 Puan İster" şeklindedir.

Deneysel uygulama başlamadan önce aşağıda verilen veri toplama araçları (akademik başarı testi, fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği) ön test olarak uygulanmış uygulama sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deneysel uygulamadan beş hafta sonra "akademik başarı testi" kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulamanın nitel boyutunda ise uygulama sürecinde öğrenciler "öğrenci günlükleri" tutmuşlardır. Deneysel uygulama sonunda da "görüşme" formu ile sürece ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada nicel veriler; "Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz" ve "Basit Elektrik Devreleri" ünitelerindeki kazanımlara yönelik "Akademik Ba-

şarı Testi" ve "Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmada ihtiyaç duyulan nitel veriler ise "görüşme formu" (öğrenci ve öğretmen) ve "öğrenci günlükleri" ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan testlere ve formlara ilişkin açıklayıcı bilgiler aşağıda kısaca ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Akademik Başarı Testi

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla "Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz" ve "Basit Elektrik Devreleri" ünitelerindeki kazanımlara yönelik akademik başarı testi geliştirilmiştir. Testin kapsam geçerliğini sağlamak için öncelikle, İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2013) doğrultusunda yukarıda belirtilen ünitelerin kazanımları ve içeriklerine göre belirtke tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan bu belirtke tablosuna uygun olarak dört seçenekli ve çoktan seçmeli elli maddelik taslak başarı testi geliştirilmiştir. Taslak başarı testi önce dört uzman tarafından incelenmiş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda maddelerde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Geliştirilen akademik başarı testine yönelik pilot uygulama, deneysel işlemin gerçekleştirildiği okul ile benzer karakteristik özelliklere (örn., okul başarısı, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğretmen profili, vb.) sahip bir başka okulda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde, taslak testte bulunan maddelerin madde güçlük indeksi ortalaması 0.62, madde ayırt edicilik indeksi ortalaması ise 0.49 bulunmuştur. Madde analizi işlemlerinden sonra işlemeyen maddelerin çıkarılmasıyla analiz tekrar edilmiş; son hali toplam 40 maddeden oluşan akademik başarı testinin KR20 güvenirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmış ve testin güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Cohen ve Swerdlik, 2013).

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun, oyun temelli fen öğretimi süreci sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için "Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Fen bilimleri dersi ile ilgili alanyazın gözden geçirilmiş, alanyazında karşılaşılan Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçekleri incelenmiş, Yaşar ve Anagün'ün (2008) geliştirdiği tutum ölçeği araştırmacıdan gerekli

izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini veren KMO Barlett katsayısı 0.93'tür. 5'li likert tipinde ve 19 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin 0.47-0.64 aralığında faktör yüküne sahiptir.

Ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç alt boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu faktörler; "zevk alma", "öğrenme isteği" ve "fene yönelik bireysel görüşler" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplamına ait güvenirlik katsayısı 0.89; alt faktörlere ilişkin iç-tutarlık katsayıları sırasıyla birinci alt faktör için 0.86, ikinci alt faktör için 0.81 ve üçüncü alt faktör için ise 0.70 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre faktörleri oluşturan maddelerin, iç tutarlılıkları yüksek olan maddelerden meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır (Anagün, 2008; Yaşar ve Anagün, 2008). Araştırmada kullanılan bu ölçeğin, bu çalışmadaki güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ise 0.91 olduğu ortaya çıkmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmanın nitel alt boyutunu açıkça ortaya koyabilmek için yararlanılan bir diğer nitel veri toplama aracı öğretmen ve öğrenci görüşmeleridir. Görüşmeler, gözlem yoluyla farkedemediğimiz veya elde edemediğimiz davranışlar, duygular ya da insanların etraflarındaki dünyayı nasıl gördükleri, algıladıkları ve ifade ettikleri gibi hususları öğrenmek ve veri elde etmek için gerekli olan nitel veri toplama yöntemlerinden birdir. (Merriam, 2009). Bu sebeple daha derinlemesine nitel veri elde etmek amacı ile araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme esnasında konunu akışına göre yeni sorular ilave edebilir, görüşme sorularını derinleştirebilir (Ekiz, 2003; Merriam, 2013). Bu bakımdan araştırmacıya esneklik sağlaması, verilerin çeşitlendirilmesi, dolayısıyla daha anlamlı verilerin toplanması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemine başvurulmuştur.

Çalışmada hem öğretmenin hem de öğrencilerin, oyun temelli fen öğretimine ilişkin görüşleri alınarak bu görüşlerin araştırma kapsamında değerlendirilmesinin oldukça anlamlı veriler sağlayacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formlarının geçerliğini sağlayabilmek amacıyla taslak formlara ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Bunun yanında, hazırlanan taslak görüşme formlarının "kapsam geçerliği" Eğitim Bilimleri ve Sınıf Eğitimi

alanında iki akademisyen ile Eğitim Bilimleri ve Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans mezunu uzman iki öğretmen olmak üzere toplam dört uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Oluşturulan bu taslak formlar üzerinde bahsi geçen uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda değişiklikler, düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler sonunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Ayrıca uzmanlardan gelen görüşler karşılaştırılarak aralarındaki uyumluluğa da bakılmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formlarının pilot denemeleri de gerçekleştirilmiş olup, bu pilot denemede oluşturulan taslak formların işler durumda olup olmadıkları test edilmeye çalışılmıştır.

Öğrenci Günlüğü Formu

Öğrenci günlükleri; bireylerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini, bakış açılarını, tutum ve davranışlarını anlamada önemli veri kaynaklarıdır (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, çalışmanın nitel alt problemini yanıtlayabilmek ve verilerde çeşitleme oluşturabilmek için öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Öğrenci günlüğü; öğrencilerin, oyun temelli fen öğretiminin öğrenme sürecine katkılarını haftalık olarak yansıtabilmeleri için hazırlanmış olan bir formdur. Öğrencileri araştırmanın değişkenlerine odaklayabilmek için oluşturulan günlükte belirli boyutların olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için, alanyazında çeşitli araştırmalarda kullanılan günlükler (Baş, 2015; Ersözlü, 2008; Kurnaz, 2007) incelenerek, araştırma sürecinde öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde kullanabilecekleri taslak bir günlük formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak öğrenci günlüğü formu yarı-yapılandırmış bir biçimde hazırlanmıştır. Taslak form, yukarıda görüşme formu bölümünde belirtilen uzmanların görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan alınan geribildirimlere göre formun ilgili kısımlarında gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler karşılaştırılarak aralarındaki uyumluluğa da bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan nicel verilerin analizine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, ayrıca varyanslarının dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmede gruptaki bireylerin sayısı önemlidir. Grup büyüklüğünün 50'den fazla olduğu durumlarda Kolmogo-

rov-Smirnov Z testinin, az olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk testinin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Bu araştırmada; deney grubu (n=25) ile kontrol grubu (n=23) öğrenci sayılarının 50'den fazla olmamasından dolayı, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve anlamlılık değerinin 0.05'den büyük olduğu görülmüştür. Bu bakımdan, çalışmanın nicel verilerinin analizinde, normal dağılım gösteren verilerde kullanılan parametrik test istatistiklerinin işe koşulması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Creswell, 2012). Araştırmanın nicel alt problemini yanıtlayabilmek için gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007, 2011; Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009). Grupların başarı testi ve ölçekten elde ettikleri puanların, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi değerlerinin belirlenmesinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde verileri analiz etmeye başlamadan önce, deney grubundaki öğrencilerin katılımıyla toplanan nitel veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kaydedilen tüm nitel veriler tarihine ve türüne (görüşme ve günlük) göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizi sürecine geçilmeden hemen önce ilgili alanyazına dayalı olarak bir kod listesi oluşturulmuştur (Bogdan ve Biklen, 2003; Creswell, 2013; Denzin ve Lincoln, 2005; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel verilere kod isim verme işlemlerinde; öğretmene ÖRT, öğrencilere ÖRN ve bununla öğrenci günlüklerine ise GN kod isimleri verilmiştir. Çalışmada, yapılan bu kodlamalar, uzmanlarca da uygun görülerek nitel verilerin bu şekilde kodlanmasına karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verilerin, belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmek sureti ile okuyucunun anlayabileceği bir şekilde organize edilerek sunulması şeklinde yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yöntemi ile araştırma sonuçlarına göre önceden belirlenen temalara göre bir analiz değil; daha derinlemesine analiz gerçekleştirilmesi ve daha fazla sayıda temaya ulaşılması hedeflenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bakımdan, fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen oyun temelli öğretimin, öğrenme sürecine yansımalarını derinlemesine belirleyebilmek ve farklı ba-

kış açılarını ortaya koyabilmek için içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi kapsamında toplanan nitel veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bu kodlar arasındaki ortak ya da farklı özellikler dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Nitel veri seti, sürekli olarak araştırmacı tarafından okunmuş ve veriler üzerinde taslak kodlamalar yapılmıştır. Bu şekilde, birkaç kez taslak kodlamalar yapılmıştır. Birkaç kez yapılan taslak kodlamalar birbirleriyle karşılaştırılarak, kodlamaların tutarlılığının sağlanmasına çalışılmıştır. Taslak kodlamaların ardından asıl kodlama sürecine geçilerek, buradan kodların anlamlı örüntüler oluşturabileceği temalara ulaşılmıştır (Auerbach ve Silverstein, 2003).

Araştırmanın nitel boyutunun güvenirliğini sağlamak için araştırmacı ile nitel araştırma konusunda Eğitim Bilimleri ve Sınıf Eğitimi alanında iki akademisyen ile Eğitim Bilimleri ve Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans mezunu uzman iki öğretmen ayrı ayrı yazılı olan verileri (görüşmeler ve öğrenci günlükleri) birbirlerinden bağımsız olarak kodlamışlardır. Daha sonra, yapılan bu kodlamalar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Güvenirlik için araştırmacı ile birlikte diğer uzmanlar tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği [Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100] güvenirlik hesaplama formülü kullanılmıştır. Dört kodlayıcı arasındaki uyuşum yüzdesi %86 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda uyuşum yüzdesinin %70 ya da daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirliğin sağlandığı kanısına varılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonrası araştırmaya dair elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda çeşitli yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk amacı doğrultusunda oyun temelli fen öğretiminin uygulandığı deney grubu ile öğrenci ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde et-

tikleri sontest puanları karşılaştırılmış ve bağımsız gruplar *t* testinden elde edilen istatistiksel sonuçlara Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Grupların Akademik Başarı Testi Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	*n*	*Test*	$\overline{x}$	*SS*	*sd*	*t*	*p*	*r*
Deney Gurubu	25	Sontest	38.32	1.60	46	8.281	0.000*	0.762
Kontrol Gurubu	23	Sontest	30.26	4.57				

*$p<0.05$

Tablo 2. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testinden elde ettikleri sontest puanlarının $\overline{x}_{deney}$ = 38.32±1.60 olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının ise $\overline{x}_{kontrol}$ = 30.26±4.57 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($t_{(46)}$ = 8.281, p<0.05). Grupların sontestten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın, deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pratik anlamlılığın bir göstergesi olan etki büyüklüğü (Özsoy ve Özsoy, 2013) katsayısının ise *r* = 0.762 olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değerleri; .20-.49 arası küçük etki büyüklüğü, .50 - .79 arası orta etki büyüklüğü, .80 ve üzeri ise yüksek etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Araştırmada akademik başarıya ait gruplar arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğü katsayısı da dikkate alındığında oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin akademik başarılarına yüksek düzeye yakın etkisi olduğu belirtilebilir. Çalışmada ayrıca sontestten üç hafta sonra da kalıcılığı tespit etmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testine ilişkin bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 3.'te yer almaktadır.

Tablo 3. Grupların Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	*n*	*Test*	$\overline{x}$	*SS*	*sd*	*t*	*p*	*r*
Deney Gurubu	25	Kalıcılık Testi	37.80	1.77	46	12.907	0.000*	0.878
Kontrol Gurubu	23	Kalıcılık Testi	25.17	4.52				

*$p<0.05$

Tablo 3. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama puanların $\overline{x}_{deney} = 37.80 \pm 1.77$ olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama puanların ise $\overline{x}_{kontrol} = 25.17 \pm 4.52$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri kalıcılık puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($t_{(46)} = 12.907$, $p<0.05$). Grupların kalıcılık testinden elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kalıcılığa ilişkin gruplar arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğü katsayısı da dikkate alındığında ($r = 0.878$) oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine yüksek düzeyde etkisi olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda oyun temelli fen öğretiminin uygulandığı grup ile öğrenci ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırılmıştır. İşe koşulan bağımsız gruplar t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.'te yer almaktadır.

Tablo 4. Grupların Derse Yönelik Tutum Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

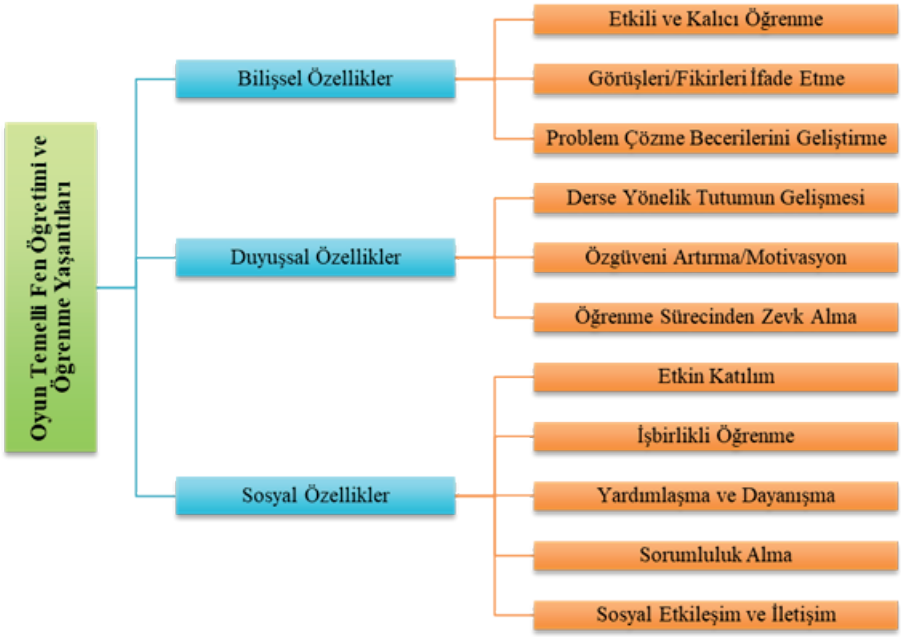
Gruplar	*n*	*Test*	$\overline{x}$	*SS*	*sd*	*t*	*p*	*r*
Deney Gurubu	25	Sontest	92.00	2.81	46	5.191	0.000*	0.592
Kontrol Gurubu	23	Sontest	73.73	17.35				

*$p<0.05$

Tablo 4. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının $\overline{x}_{deney} = 92.00 \pm 2.81$ olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının ise $\overline{x}_{kontrol} = 73.73 \pm 17.35$ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($t_{(46)} = 5.191$, $p<0.05$). Grupların sontestten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derse yönelik tutuma ait gruplar arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğü katsayısı da dikkate alındığında ($r = 0.592$) oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına orta düzeyde etkisi olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nitel boyutunun ele alındığı bu bölümde ilkokul 4. Sınıf fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen oyun temelli öğretim ve öğrenme yaşantılarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşme sonuçları ile öğrenci günlükleri sunulmuştur. Araştırmada görüşmeler (öğrenci-öğretmen) ve öğrenci günlükleri ile elde edilen nitel veriler doğrultusunda içerik analizi sonunda üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar; "kazanılan bilişsel özellikler", "kazanılan duyuşsal özellikler", "kazanılan sosyal özellikler" şeklinde sıralanmaktadır. Ortaya çıkan bu temalara ilişkin alt temalar da veri setinden elde edilen bulgular ile belirlenmiş ve Şekil 1.'de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Nitel Boyutunda Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Temalar

Araştırma kapsamında ayrıca katılımcıların, oyun temelli fen öğretiminin ve öğrenme yaşantılarının öğrenme sürecine katkılarına yönelik görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan ve öğrenci günlüklerinden elde edilen görüşler Tablo 5.'te özetle ele alınmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Oyun Temelli Fen Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Alıntılar	Nitel Veri Kodları	$f_{ÖRN}$	f_{GN}
Bilişsel Özellikler	Etkili ve Kalıcı Öğrenme	*Derslerimizde oyunlar oynadık. Oyunlarla daha iyi öğrendik. Öğrendiklerimizi de unutmadık. Soru sorulduğunda oynadığımız oyunlar geliyor aklıma. Hemen soruları cevaplıyorum. Böyle daha iyi öğrendik* [$ÖRN_1$]. *…daha önce derslerde oyunlar oynamamıştık. Şimdi oyunlarla öğrendik. Daha iyi öğrendik böyle. Eğlenerek yeni şeyler öğrendik. Öğrendiklerimizi unutmadık* [GN_9].	ÖRT, $ÖRN_1$, $ÖRN_4$, $ÖRN_7$, $ÖRN_9$, $ÖRN_{11}$, $ÖRN_{14}$, $ÖRN_{17}$, $ÖRN_{16}$, $ÖRN_{19}$, $ÖRN_{22}$, $ÖRN_{25}$, GN_2, GN_6, GN_7, GN_9, GN_{10}, GN_{13}, GN_{17}, GN_{21}, GN_{22}, GN_{24}, GN_{25}	11	9
	Görüşleri/ Fikirleri Açıklama	*Oynayacağımız oyunlarla ilgili herkes düşüncesini anlatıyordu. Oyunu nasıl oynayacağımızı, kazanmak için ne yapmamız gerektiğini konuşuyorduk* [$ÖRN_3$]. *Oyunlarla ilgili fikirlerimi ben de söyleyebiliyordum. Arkadaşlarım beni de dinliyorlardı. Birlikte karar veriyorduk* [GN_{12}].	ÖRT, $ÖRN_3$, $ÖRN_5$, $ÖRN_6$, $ÖRN_8$, $ÖRN_{10}$, $ÖRN_{13}$, $ÖRN_{14}$, $ÖRN_{17}$, $ÖRN_{20}$, GN_3, GN_7, GN_{12}, GN_{17}, GN_{19}, GN_{22}, , GN_{25}	9	7
	Problem Çözme Becerilerini Geliştirme	*Oyuna başlamadan önce nasıl kazanırız diye düşünüyorduk. Kazanmak için neler yapabileceğimizi konuştuk. Sonra bunları uyguladık* [$ÖRN_2$]. *Bir sorun yaşadığımızda birlikte düşündük. Sorunu çözmek için çalıştık. Fikirler ürettik. Birlikte sorunları ortadan kaldırdık* [GN_8].	ÖRT, $ÖRN_2$, $ÖRN_3$, $ÖRN_8$, $ÖRN_{11}$, $ÖRN_{12}$, $ÖRN_{15}$, $ÖRN_{16}$, $ÖRN_{18}$, $ÖRN_{19}$, $ÖRN_{20}$, $ÖRN_{24}$, $ÖRN_{25}$, GN_3, GN_6, GN_8, GN_{11}, GN_{15}, GN_{19}, , GN_{21}	12	7
Duyuşsal Özellikler	Derse Yönelik Tutumun Gelişmesi	*Oyunlarla kendimi çok mutlu hissettim. Oyunlar çok ilginçti benim için. Oyunlara severek katıldım. Fen dersine eskiden çok ilgi duymazdım, ama şimdi çok seviyorum* [$ÖRN_4$]. *Artık herkes Fen dersini çok sevmeye başladı. Dersi sevmeyen arkadaşım yok. Herkes şimdi bu dersi çok sevdiğini anlatıyor* [GN_{15}].	ÖRT, $ÖRN_4$, $ÖRN_5$, $ÖRN_9$, $ÖRN_{10}$, $ÖRN_{13}$, $ÖRN_{14}$, $ÖRN_{15}$, $ÖRN_{17}$, $ÖRN_{19}$, $ÖRN_{20}$, $ÖRN_{22}$, $ÖRN_{23}$, $ÖRN_{24}$, GN_2, GN_3, GN_6, GN_7, GN_{13}, GN_{15}, GN_{16}, GN_{21}	13	8
	Özgüveni Artırma/ Motivasyon	*Bazen başarısız oluyordum derslerde. Şimdi oyunlarla çok iyi öğrendim. Başarılı olacağımı düşünüyorum. Kendime güvenim geldi* [$ÖRN_6$]. *Önceden arkadaşlarım derse katılmak istemezdi, çekinirdi, utanırdı. Ama oyunlar onların da hoşuna gitti. Şimdi derse daha iyi katılıyorlar* [GN_{20}]	ÖRT, $ÖRN_6$, $ÖRN_{12}$, $ÖRN_{14}$, $ÖRN_{16}$, $ÖRN_{17}$, $ÖRN_{19}$, $ÖRN_{20}$, $ÖRN_{21}$, $ÖRN_{22}$, $ÖRN_{25}$, GN_1, GN_4, GN_5, GN_{10}, GN_{12}, GN_{16}, GN_{17}, GN_{18}, GN_{19}, GN_{20}, GN_{23}, GN_{24}	10	10
	Öğrenme Sürecinden Zevk Alma	*Derslerimiz çok eğlenceli geçiyordu. Karagöz Hacivat kukla oyununda çok eğlendik. Fen derslerinden çok zevk alıyorduk* [$ÖRN_5$]. *Dersler çok hoşuma gidiyor. Çok eğleniyorum. Fen derslerinin olduğu gün heyecanlanıyorum. Bu hafta ne yapacağız diye merak ediyorum* [GN_{25}].	ÖRT, $ÖRN_5$, $ÖRN_6$, $ÖRN_8$, $ÖRN_{11}$, $ÖRN_{15}$, $ÖRN_{16}$, $ÖRN_{17}$, $ÖRN_{19}$, $ÖRN_{20}$, $ÖRN_{21}$, $ÖRN_{22}$, $ÖRN_{23}$, $ÖRN_{24}$, $ÖRN_{25}$, GN_6, GN_8, GN_{11} GN_{14}, GN_{19}, GN_{21}, GN_{22}, GN_{25}	14	7

Sosyal Özellikler	Etkin Katılım	*Fen derslerini oyunlarla işlediğimiz için derse çok katıldık. Oyunlar da zevkli olunca biz derse katılmak istiyorduk. Hepimiz etkinliklere katılmak için birbirimizle yarışıyorduk* [$ÖRN_7$]. *Fen derslerini çok seviyorum. Derse sürekli katılıyorum. Çok eğlendiğim için bunu istiyorum. Arkadaşlarım da derse hep katılıyor. Birlikte çok güzel oyunlar oynuyoruz, dersi çok iyi öğreniyoruz* [GN_{10}].	ÖRT, $ÖRN_1$, $ÖRN_2$, $ÖRN_4$, $ÖRN_5$, $ÖRN_7$, $ÖRN_8$, $ÖRN_{10}$, $ÖRN_{11}$, $ÖRN_{13}$, $ÖRN_{16}$, $ÖRN_{17}$, $ÖRN_{19}$, $ÖRN_{21}$, $ÖRN_{22}$, $ÖRN_{24}$, $ÖRN_{25}$ GN_1, GN_2, GN_4, GN_7, GN_8, GN_{10}, GN_{14}, GN_{19}, GN_{23}, GN_{24}	16	10
	İşbirlikli Öğrenme	*Oyunları arkadaşlarımızla birlikte oynadık. Bazen grupla oynuyorduk. Birbirimizi destekledik, eksiklerimizi tamamladık. Arkadaşlarımla başarılı çalışmalar yaptık* [$ÖRN_9$]. *Grupla çalıştığımızda etkinlikleri yaparken beraber çalıştık. Herkes görevini yerine getirdi. Birbirimizden sorumluyduk. Birlikte hareket ettik. Birlikte öğrendik* [GN_{12}].	ÖRT, $ÖRN_3$, $ÖRN_4$, $ÖRN_6$, $ÖRN_8$, $ÖRN_9$, $ÖRN_{12}$, $ÖRN_{14}$, $ÖRN_{15}$, $ÖRN_{18}$, $ÖRN_{20}$, $ÖRN_{23}$, $ÖRN_{24}$, GN_4, GN_5, GN_8, GN_9, GN_{12}, GN_{15}, GN_{18}, GN_{20}, GN_{22}	12	9
	Yardımlaşma ve Dayanışma	*Etkinlikleri yaparken, oyunları oynarken herkes birbirine yardımcı oluyordu. Yardımlaşma çok iyiydi. Arkadaşlarımızla sürekli yardımlaşıyorduk. Bazen öğretmenimiz de yardım ediyordu* [$ÖRN_{13}$]. *Oyunlarla Fen dersini öğrenirken arkadaşlarıma yardımcı olmayı ve birlikte çalışmayı öğrendim. Birbirimize yardımcı olunca oyunları daha kolay hazırladık, oynadık* [GN_{13}].	ÖRT, $ÖRN_2$, $ÖRN_3$, $ÖRN_5$, $ÖRN_7$, $ÖRN_{10}$, $ÖRN_{11}$, $ÖRN_{13}$, $ÖRN_{16}$, $ÖRN_{17}$, $ÖRN_{18}$, $ÖRN_{20}$, $ÖRN_{21}$ $ÖRN_{22}$, $ÖRN_{24}$, $ÖRN_{25}$, GN_3 GN_6, GN_7, GN_{10}, GN_{13}, GN_{15}, GN_{17}, GN_{19}, GN_{22}, GN_{23}, GN_{24}	15	11
	Sorumluluk Alma	*Oyunlarda herkesin değişik görevleri vardı. Herkes görevlerini yerine getirdiğinde, oyunlarda başarılı oluyorduk. Ben de aldığım her görevi yaptım. Grubumuzun başarısına katkı sağladım* [$ÖRN_{19}$]. *Oyunları oynarken herkesin bir görevi ve sorumluluğu vardı. Herkes çalışmalara katıldı. Çalışmalarda birbirimize yardımcı olduk* [GN_{16}].	ÖRT, $ÖRN_4$, $ÖRN_6$, $ÖRN_9$, $ÖRN_{12}$, $ÖRN_{14}$, $ÖRN_{15}$, $ÖRN_{16}$, $ÖRN_{19}$, $ÖRN_{20}$, $ÖRN_{22}$, $ÖRN_{23}$, $ÖRN_{24}$, $ÖRN_{25}$, GN_2, GN_5, GN_9, GN_{11} GN_{14}, GN_{16}, GN_{18}, GN_{21}	13	8
	Sosyal Etkileşim ve İletişim	*Arkadaşlarımızla çok iyi anlaşıyoruz. Oyunları oynarken birbirimizle konuşuyoruz. Önceden derslerde bu kadar konuşmazdık. Şimdi birbirimizle konuşarak oyunlar oynuyoruz* [$ÖRN_{22}$]. *Sınıftaki herkes birbiriyle çok iyi anlaşıyordu. Ben daha önce beraber çalışmadığım arkadaşlarımla bile çalıştım. Sınıfta hepimiz çok mutluyduk* [GN_{19}].	ÖRT, $ÖRN_2$, $ÖRN_3$, $ÖRN_4$, $ÖRN_6$, $ÖRN_8$, $ÖRN_9$, $ÖRN_{11}$, $ÖRN_{13}$, $ÖRN_{14}$, $ÖRN_{15}$, $ÖRN_{17}$, $ÖRN_{21}$ $ÖRN_{22}$, $ÖRN_{25}$, GN_1 GN_2, GN_5, GN_8, GN_9, GN_{12}, GN_{13}, GN_{16}, GN_{18}, GN_{19}, GN_{21}, GN_{23}	14	12

Tema 1: Bilişsel Özellikler

Şekil 1. ve Tablo 5.'e bakıldığında katılımcıların, oyun temelli fen öğrenme yaşantıları sonunda kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, oyun temelli fen öğrenme yaşantıları ile kazanılan bilişsel özelliklerin; etkili ve kalıcı öğrenme ($f_{ÖRN}$=11, f_{GN}=9), görüşleri/fikirleri açıklama ($f_{ÖRN}$=9, f_{GN}=7) ve problem çözme becerilerini geliştirme ($f_{ÖRN}$=12, f_{GN}=7) şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenciler ve sınıf öğretmeni şu görüşleri dile getirmişlerdir:

> *"Fen bilimleri dersinde oyunlarla daha iyi öğrendik. Oyunlar eğlenceliydi. Daha iyi öğrenmemizi sağladı. Öğrendiklerimi hiç unutmadım."* [$ÖRN_7$]

> *"Oyun oynarken bazen sorunlarla karşılatıyorduk. Sorunları birbirimizle konuşarak çözüyorduk. Nasıl oynarsak daha başarılı oluruz diye fikirlerimizi söylüyorduk."* [$ÖRN_{15}$]

> *"Derste oynadığımız oyunlar çok güzeldi oyunlarla hem eğlendim hem de dersimi iyi öğrendim."* [GN_5]

> *"Oyunlar öğrencilerimin ilgisini çekti. Tüm dikkatleri ile katılım sağladılar. Dersi yaşayarak öğrendiler. Bu durum sınıfın başarı düzeyini önemli ölçüde artırdı. Sınıf topyekûn ilerleme kaydetti."* [ÖRT]

Tema 2: Duyuşsal Özellikler

Araştırmanın nitel bulgularına göre katılımcıların, oyun temelli fen öğrenme yaşantıları sonunda kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, oyun temelli fen öğrenme yaşantıları ile kazanılan duyuşsal özelliklerin; derse yönelik tutumun gelişmesi ($f_{ÖRN}$=13, f_{GN}=8), özgüveni artırma/motivasyon ($f_{ÖRN}$=10, f_{GN}=10) ve öğrenme sürecinden zevk alma ($f_{ÖRN}$=14, f_{GN}=7) şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenciler ve sınıf öğretmeni şu görüşleri dile getirmişlerdir:

> *"Konuları oyunla öğrendik. Çok keyifliydi. Heyecanlıydı. Her zaman böyle geçse derslerimiz çok iyi olur. Oyunlarla öğrenmeyi çok sevdim."* [$ÖRN_9$]

"Fen derslerinde bazen sıkılıyordum. Ama şimdi çok eğlenceli geçiyor. Bu dersi şimdi çok seviyorum. Hasta olduğum günler bile bu ders için okula geldim. Fen dersini hiç kaçırmak istemedim." [$ÖRN_{11}$]

"Fen derslerini oyunlarla çok sevmeye başladım. Oyunlarla öğrenmek çok güzel. Böyle öğrenirken çok eğleniyorum." [GN_8]

"Öğrencilerim daha önce böyle bir ders deneyimi yaşamamışlardı. Derslerimizde farklı etkinlikler yapıyorduk ama oyun ağırlıklı ders işlememiştik. Bu uygulama öğrencilerimizin derse ilgisini de artırdı. Tüm öğrencilerim etkinliklere katılma konusunda son derece istekliydi." [ÖRT]

Tema 3: Sosyal Özellikler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların, oyun temelli fen öğrenme yaşantıları sonunda kazanılan sosyal özelliklere ilişkin görüşlerinin beş alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, oyun temelli fen öğrenme yaşantıları ile kazanılan duyuşsal özelliklerin; etkin katılım ($f_{ÖRN}$=16, f_{GN}=10), işbirlikli öğrenme ($f_{ÖRN}$=12, f_{GN}=9), yardımlaşma ve dayanışma ($f_{ÖRN}$=15, f_{GN}=11), sorumluluk alma ($f_{ÖRN}$=13, f_{GN}=8) ve sosyal etkileşim ve iletişim ($f_{ÖRN}$=14, f_{GN}=12) şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenciler ve sınıf öğretmeni şu görüşleri dile getirmişlerdir:

"Uygulama boyunca öğrencilerim aktif rol üstlendiler. Oyunları onlar geliştiriyor ve oynuyorlardı. Ben ise onları izliyor, gerektiği zaman yardımcı oluyordum." [ÖRT]

"Arkadaşlarımla oyunlarda görevler aldık. Hazırlıklarımızı birlikte yaptık. Herkesin bir görevi vardı. Herkes görevini yerine getirdi." [$ÖRN_{17}$]

"Oyunlarla oynayarak dersi daha iyi öğreniyorduk. Sınıfta herkes bir şeyler yapıyordu. Birlikte çalıştık. Oyunlar hazırladık, oynadık. Sanki dersi kendimiz işliyorduk." [$ÖRN_{20}$]

"Arkadaşlarımla birlikte oyunları oynarken birbirimize yardım ettik. Birlikte çok eğlendik." [GN_{14}]

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan oyun temelli öğretim sonucu öğrencilerin geçirdiği oyun temelli öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa ve derse yönelik tutuma etkilerini belirlemek ve öğrenme-öğretme sürecine katkılarını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Araştırma bulgularına göre dokuz hafta süre ile deney grubunda uygulanan oyun temelli fen öğretiminin; öğrencilerin akademik başarılarını, kalıcı öğrenmeyi ve derse yönelik tutumu kontrol grubuna göre deney grubu lehine artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde, oyun temelli öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve derse yönelik tutumlarını artırdığına ilişkin çeşitli çalışmalarla karşılaşılmıştır (Giannakkos, 2013; Hwang ve diğ., 2015; Kayabaşı ve Akbaş, 2017; Ke, 2008; Mayo, 2009; Rosas ve diğ., 2003; Schaaf, 2012; Virvou ve diğ., 2005; Yang, 2012). Kaya ve Elgün (2015), eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretimi çalışmaları kapsamında son-test sonuçlarına göre deney grubunun, kontrol grubundan anlamlı derecede daha başarılı olduğu bulgusunu elde ederek bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Yine Babayiğit ve Gültekin (2019) yaptıkları araştırmada, oyunla öğretim yönteminin etkili ve verimli olduğu sonucunu elde ederek bu araştırma ile benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Araştırmada deney ve kontrol grubunun akademik başarılarını karşılaştırmak amacıyla yapılan akademik başarı testi bulgularına göre oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının sağlandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Nitekim Chen, Liu ve Shou (2018), oyun temelli fen öğrenme ortamının, öğrencilerin öğrenme başarısına, akış deneyimlerine ve öğrenme davranışlarına etkisini araştırdıkları çalışmada, bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde ederek, oyun temelli fen öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılarını artırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Benzer şekilde Gazeteci (2014) tarafından yapılan ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin araştırdığı çalışmada, deney ve kontrol grubu sontestlerinde -bu çalışmada olduğu gibi- deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştımada ayrıca öğrencilerin süreçten büyük zevk aldıkları yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun da öğrencilerin etkin katılımlarını artıracağı söylenebilir. Çelik, Toraman ve Çelik (2018), ortaya koydukları araştırmada

duyuşsal katılımın ve etkin katılımın akademik başarıyı artırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmada uygulamaya konulan oyun temelli fen öğretiminin, duyuşsal katılımı ve derse yönelik katılımı artırdığı ve bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı belirtilebilir.

Yapılan bu çalışmada ayrıca son testlerden bir ay sonra deney ve kontrol grubuna kalıcılık testi uygulanmış, kalıcılık testi bulgularında yine deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tokgöz (2017), oyun temelli öğrenmenin; beşinci sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarına, fene karşı tutumlarına ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar elde etmiştir. Yine Babayiğit ve Gültekin (2019) yaptıkları araştırmada, oyunla öğretim yönteminin öğrenmede kalıcılığı sağladığı bulgusunu elde ederek bu araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlar elde etmişlerdir. Usta ve diğ. (2018) de oyunlarla öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerinde daha olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da oyun temelli fen öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin duyularına daha fazla hitap ederek öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sağladığı, etkin katılımı artırdığı ve dolayısıyla bu durumun da öğrenmede kalıcılığı sağladığı savunulabilir. Nitekim araştırmanın nitel boyutunda öğretmen ve öğrenciler, süreçte etkili ve kalıcı öğrenmeye yönelik görüşler de beyan etmişledir. Benzer şekilde Jana ve arkadaşları (2016), oyun temelli öğrenme üzerine gerçekleştirdikleri nitel araştırmada, oyun temelli öğrenmenin öğrenmede kalıcılığı sağladığına ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Liua ve Chen (2013) de yaptıkları araştırmada oyun temelli öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme performanslarını artırdığı bulgusunu elde etmişlerdir. Bahsedilen bu çalışmalar, bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim bu araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar, oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının etkili/kalıcı öğrenme ve problem çözme becerilerine yönelik önemli katkılar sağladığına dair görüşler de dile getirmişlerdir.

Araştırmada deney ve kontrol grubunun derse yönelik tutumlarını karşılaştırmak amacıyla uygulanan fen bilimleri dersi tutum ölçeği bulgularına göre oyun temelli fen öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Nitekim Burguillo (2010), Huang, Huang ve Tschopp (2010), Ke ve Grabowski (2007), Mayer, Bekebrede, Warmelink ve Zhou (2013), Tokgöz (2017) yaptıkları çalışmalarda bu araştırma-

nın sonuçları ile benzer sonuçlar ede etmişlerdir. Yine Hwang, Wu, and Chen (2012), Hwang and Chang (2015) ve Yazıcıoğlu ve Çavuş-Güngören (2019) yaptıkları araştırmalarda, oyun temelli öğrenmenin, öğrencileri öğrenme başarılarını, motivasyonlarını ve derse yönelik tutumlarını artırdığı bulgularını elde etmişleridir. Yapılan bu çalışmanın nitel boyutunda ise öğrenciler; süreçte çok keyif aldıklarını, eğlenerek öğrendiklerini, derse ilgilerinin ve katılımlarının arttığını ve fen bilimleri dersini daha çok sevmeye başladıklarını dile getirmişleridir. Bu yönüyle bu araştırmanın derse yönelik tutumla ilgili nitel boyutunda ortaya çıkan bulguların, nicel boyutunda ortaya çıkan bulguları desteklediği görülmektedir. Köroğlu ve Yesildere (2002), oyunlarla öğrencilerin dersi seveceklerini ve derse yönelik olumlu tutum geliştireceklerini ortaya koymşlardır. Hacısalihoğlu-Karadeniz (2017), yaptığı çalışmada, oyunların; öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği, matematiği öğretebileceklerine olan inanç ve özgüvenlerini arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkusuz (2012) fizik dersinde geliştirdiği oyunlar ile öğrencilerin derslerden keyif aldıklarını ve derse yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Araştırmaların ortaya koyduğu bulgular, bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Oyunlar ve oyun temelli öğretim, öğrencilerin sosyal becerilerine ve sosyal etkileşimlerine katkı sunmaktadır (Gentile ve diğ., 2009; Prensky, 2007). Bu çalışmanın nitel boyutunda da oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının; öğrencilerin, işbirlikli öğrenme, yardımlaşma/dayanışma, sorumluluk alma, sosyal etkileşim ve iletişim gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Özyürek ve Çavuş (2016), öğretmenlerin oyun temelli öğretimin kalıcı öğrenme sağladığını ve öğrencilerin derslere aktif katılım oranlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Oyun temelli öğretim ile öğrencilerin geçireceği oyun temelli öğrenme yaşantıları sayesinde sınıfta çekingen davranışlar sergileyen öğrencilerin bu çekingenliği üzerlerinden atacakları ve bu durumunda sosyalleşmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Yapılan çalışmalarda oyun temelli öğrenme yaşantılarının öğrencilere birçok yönden katkı sağladığı ortaya konulmuş ve araştırmanın tartışma bölümünde bunlardan bahsedilmiştir. Bu sebeple oyun temelli öğretim yaklaşımının derslerde daha çok işe koşulması teşvik edilmelidir. Oyun temelli

öğretimi uygulayan öğretmenler, deneyimlerini; internet, konferans, zümre toplantıları, eba (eğitim bilişim ağı) vb. çeşitli ortamlarda paylaşarak oyun temelli öğretim yaklaşımından derslerde yararlanma konusunda diğer öğretmenlerde farkındalık oluşturabilirler. Benzer şekilde akademisyenler de oyun temelli öğretim ile ilgili deneyimlerini öğretmenlerle paylaşarak ya da öğretmenlerle oyun temelli öğretim konusunda örnek uygulamalar gerçekleştirerek oyun temelli öğretim yaklaşımının okullarda yaygınlaşmasını sağlayabilirler. Bunların yanında; etkililiği çeşitli araştırmalarda (Baş, 2014; Baş ve Beyhan, 2010; Ciğerci ve Gültekin, 2017; Çevik, 2018; Çevik ve Üredi, 2016; Çevik, 2018; Şentürk ve Sarı, 2018a, 2018b) ortaya konulmuş çoklu zekâ yaklaşımı, proje tabanlı öğrenme, STEM eğitimi, dijital hikâyeler, farklılaştırılmış öğretim gibi güncel yaklaşımlar oyun temelli öğretim ile sentezlenerek öğretimde özgün bir farklılaştırma sağlanabilir. Oyun temelli öğretim gibi öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımların, yükseköğrenimde ve özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde işe koşulması önerilebilir. Eğitim fakültelerinde yetişen öğretmen adaylarının, bu tür çağdaş yaklaşımlarla karşılaşmaları sağlanmalı, ayrıca yine öğretmen adaylarına fakültedeki derslerde veya okullarda bu yaklaşımları uygulama imkânı sunulmalıdır. Zira bu tür çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda gerekli bilgi, anlayış, tutum ve beceriye sahip olmayan bir öğretmen adayının veya öğretmenin, bu yaklaşımları meslek hayatında sınıflarda etkili bir biçimde uygulamaya geçirebilmesinin zor olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ilkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri dersinde uygulanmıştır. Benzer araştırmalar, aynı öğretim kademesinde farklı sınıflarda gerçekleştirileceği gibi, farklı dersler (Türkçe, hayat bilgisi, matematik, sosyal bilgiler, İngilizce, görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi, vb.) ve farklı öğretim kademeleri (okul öncesi, ilkokul, lise ve yükseköğretim) dikkate alınmak suretiyle de gerçekleştirilebilir. Özellikle ülkemizde oyun temelli öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu, genellikle belirli öğretim kademesinde belirli derslerde yapıldığı düşünülürse, oyun temelli öğretim ile ilgili araştırmaların çeşitli öğretim kademelerinde ve çeşitli disiplinlerle gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında oyun temelli öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş olup, bu konuda nitel veya karma yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalara oldukça ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Bu sebeple araştırmacılar, nitel ya

da karma yöntemlerle oyun temelli öğretim ile ilgili zengin veriler toplamaya ve bu verileri derinlemesine açıklamaya yönelik çeşitli araştırmalar gerçekleştirebilirler.

Kaynakça

AKSOY, A. B., ve Çiftçi, H. D. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ALL, A. (2016). *Digital game-based learning under the microscope. development of a procedure for assessing the effectiveness of educational games aimed at cognitive learning outcomes.* Unpunlished Doctoral dissertation, Faculty of political and social sciences, Ghent University, Belgium.

ANAGÜN, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ANASTASIADIS, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital Game-based Learning and Serious Games in Education. *Advances in Scientific Research and Engineering, 4*(12), 139-144. Doi: 10.31695/IJASRE.2018.33016

AUERBACH, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis.* New York: New York University Press.

AZRIEL, J., Erthal, M., Starr, E. (2005). Answers, questions, and deceptions: What is the role of games in business education. *Journal of Education for Business, 81*(1), 9-13.

BABAYİĞİT, Ö., & Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI), 9*(2), 450-483.

BAŞ, G. (2015). *Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkıları.* Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

BAŞ, G. (2014). İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Egitim Dergisi, 22*(1), 177-201.

BAŞ, G. & Beyhan, O. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2*(3), 365-385.

BAYAT, S., Kılıçarslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve Teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 204-216.

BOGDAN, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

BOYRAZ, C., & Serin, G. (2015). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 89-101.

BUCKINGHAM, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture.* Cambridge, UK: Polity Press.

BURGUILLO, C., J. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education, 55*(2), 566-575.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

CHANG, K. E., Wu, L. J., Weng, S. E., & Sung, Y. T. (2012). Embedding game-based problem-solving phase into problem-posing system for mathematics learning. *Computers & Education, 58*(2), 775-786.

CHEN, C.-H., Liu, J.-H., & Shou, W.-C. (2018). How competition in a game-based science learning environment influences students' learning achievement, flow experience, and learning behavioral patterns. *Educational Technology & Society, 21*(2), 164-176.

CHEN, C. D., Yeh, T., & Chang, C. (2016). The effects of game-based learning and anticipation of a test on the learning outcomes of 10th grade geology students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12*(5), 1379-1388. Doi: 10.12973/eurasia.2016.1519a

CİĞERCİ, F. M., & Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research, 27*(2), 252-268.

COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

COHEN, R. J., & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerleme* (Çev., E. Tavşancıl). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

CREMIN, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills & Creativity, 1*(2), 108-119.

CRESWELL, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

CRESWELL, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

CRESWELL, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

CUMMING, R. (2007). Language play in the classroom: Encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy, 41*(2), 93-101.

ÇELİK, S., Örenoğlu-Toraman, S., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 209-217. doi:10.24106/kefdergi.378129

ÇEVİK, M. (2018). Investigating STEM semantics and perceptions of engineer candidates and pre-service teachers: A mixed method study. *International Journal of Educational Technology, 5*(2), 1-18.

ÇEVİK, M., & Üredi, F. (2016). Effects of the project-based learning on academic achievement and attitude of students with mild intellectual disability in life science course. *International Journal of Learning and Teaching. 8*(2), 90-99.

DAVIES, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity, 8*, 80-91.

DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DUGARD, P., & Todman, J. (1995). An analysis of pre-test – post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology, 15*(2), 181-198.

EKİZ, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

ERSÖZLÜ, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılana ve tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EURYDICE. (2011). *Avrupa'da fen eğitimi: Ulusal politikalar, uygulamalar ve araştırma.* Araştırma raporu. Ankara: Eurydice Türkiye Birimi.

FRAENKEL, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

GAZETECİ, D. (2014). İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

GENÇER, S., & Karamustafaoğlu, O. (2014). Durgun elektrik' konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 4*(2), 72-87.

GENTILE, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., Shibuya, A., Liau, A. K., Khoo, A., Bushman, B. J., Huesmann, L. R., & Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(6), 752-763. Doi: 10.1177/0146167209333045

GIANNAKOS, M. N. (2013). Enjoy and learn with educational games: Examining factors affecting learning performance. *Computers & Education. 68*(2013), 429-439.

GINSBURG, K. R. (2007). The ımportance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191. http://dx.doi.org/10.1542/peds.2006-2697

GLESNE, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev., A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

GROFF, J. S., Howells, C. & Cranmer, S. (2012). Console game-based pedagogy: A study of primary and secondary classroom learning through console video games. *International Journal of Game-Based Learning, 2*(2), 35-54.

HACISALİHOĞLU-KARADENİZ, M. (2017). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Matematiğe Uyarlanması ve Uygulanması Sürecindeki Kazanım ve Problemlere Genel Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2245-2262.

HAMARI, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior 54*(2016) 170-179.

HEACOX, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary edition). Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

HOLMES, R. M., Liden, S., & Shin, L. (2013). Children's thinking styles, play and academic performance. *American Journal of Play, 5*(2), 219-238.

HUANG, Wen-Hao., Huang, Wen-Yeh., & Tschopp J. (2010). Sustaining iterative game playing processes in DGBL: The relationship between motivational processing and outcome processing. *Computers & Education 55*(2), 789-797.

HWANG, G. J., & Chang, S. C. (2015). Effects of a peer competition-based mobile learning approach on students' affective domain exhibition in social studies courses. *British Journal of Educational Technology, 47*(6), 1217-1231. doi:10.1111/bjet.12303

HWANG, G. J., Wu, P. H., & Chen, C. C. (2015). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem solving activities. *Computers and Education. 59*(1), 1246-1256.

HWANG, G. J., Wu, P. H., & Chen, C. C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem-solving activities. *Computers & Education, 59(4)*, 1246-1256.

JANA, M., Arui, S. K., Dutta, P., & Sar, N. (2016). Teachers' views on game-based learning (GBL) as a teaching method in elementary level education. *GJRA-Global Journal for Research Analysis, 5*(1), 169-172.

KAYA, T. (2017). İlkokul fen bilimleri 4. İstanbul: FenBil Yayıncılık.

KAYA, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 33*(1), 329-342.

KAYABAŞI, Y. ve Akbaş, C. (2017). Eğitsel oyunlar yöntemiyle öğretimin fen bilimleri dersindeki öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 181-193.

KE, F. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Computers & Education, 51*(4), 1609-1620.

KE, F., & Grabowski, B. (2007). Gameplaying for maths learning: Cooperative or not? *British Journal of Educational Technology, 38*(2), 249-259. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00593.x

KORKUSUZ, M. E. (2012). *Elektrogame eğitsel oyununun tasarlanıp geliştirilerek basit elektrik devreleri konusunda bilişsel ve duyuşsal değişkenlere etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

KÖROĞLU H. ve YESİLDERE S. (2002, Eylül). *İlköğretim II. kademede matematik öğretiminde oyunlar ve senaryolar.* Sözlü sunum, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

KURNAZ, A. (2007). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

KÜÇÜKALİ, A. (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen oyun kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 1-14.

LIU, E. Z. F., & Chen, P. (2013). The effect of game-based learning on students' learning performance in science learning: A case of "conveyance go". *Procedia - Social and Behavioral Sciences 103*(2013) 1044-1051.

LIU, M., Horton, L., Olmanson, J., & Toprac, P. (2011). A study oflearning and motivation in a new media enriched environment for middle school science. *Educational Technology Research and Development, 59*(2), 249-265.

MAXWELL, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interpretive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MAYER, I., Bekebrede, G., Warmelink, H., & Zhou, Q. (2013). A Brief Methodology for Researching and Evaluating Serious Games and Game-Based Learning. In T. M. Connolly, T. Hainey, E. Boyle, G. Baxter, & P. Moreno-Ger (Eds.), *Psychology, Pedagogy, and Assessment in Serious Games.* Hershey, PA: ICI Global Publishing.

MAYO, M. J. (2009). Video games: A route to large-scale STEM education? *Science, 323*(5910), 79-82. Doi: 10.1126/science.1166900

MEB. (2016). *TEOG istatistikleri yayımlandı.* http://meb.gov.tr/teog-istatistikleri-yayimlandi/haber/11409/tr [Erişim tarihi: 24.06.2018].

MEB. (2018). *2018 liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2019). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.

MELUSO, A., Zheng, M., Spires, H. A., & Lester, J. (2012). Enhancing 5th graders' science content knowledge and self-efficacy through game-based learning. *Computers & Education, 59*(2), 497-504.

MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. Ed., S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MERRIAM, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

MILES, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MUSSELMAN, M. L. (2014). The effect of game-based learning on middle school students' academic achievement. Unpublished master thesis. University of Northern Iowa, IA: Cedar Falls.

NTV. (2017). *TEOG'da matematik barajı aşıldı.* https://www.ntv.com.tr/egitim/teogda-matematik-baraji-asildi,_0xM26FbvUGDSBb2McE7QA [Erişim tarihi: 24.06.2018].

OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2016). *PISA 2015 results in focus.* https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf [Erişim tarihi: 02.04.2017].

ÖSYM. (2019). *2019 YKS Değerlendirme Raporu.* Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı.

ÖSYM. (2018). *2018 YKS Değerlendirme Raporu.* Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı.

ÖSYM. (2017). *2017-lisans yerleştirme sınavları.* Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı.

ÖSYM. (2016). *2016-YGS sayısal bilgiler.* Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı.

ÖZSOY, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. İlköğretim Online, 12(2), 334-346.

ÖZYÜREK, A. ve ÇAVUŞ, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2157-2166.

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

PLATON. (2006). *Devlet.* (Çev., S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

PRENSKY, M. (2007). *Digital game-based learning.* New York: McGraw-Hill.

PUNCH, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev., D. Boydak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

RIEBER, L.P., & Noah, D. (2008). Games, simulations, and visual metaphors in education: Antagonism between enjoyment and learning. *Educational Media International, 45*(2), 77-92. Doi: 10.1080/09523980802107096

RONDINA, J. Q., & Roble, D. B. (2019). Game-based design mathematics activities and students' learning gains. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 9*(1), 1-17. Doi: 10.7456/10901100/001

ROSAS, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., López, X., López, V., Rodriguez, P., & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers and Education, 40*(1), 71-94.

ROUSSEAU, J. J. (2016). *Emile.* (Çev., Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ROUSSEAU, J. J. (1889). *Emile.* (Çev., E. Worthington). Boston: D. C. Heath & Company.

SCHAAF, R. (2012). Does digital game-based learning improve student time-on-task behavior and engagement in comparison to alternative instructional strategies? *The Canadian Journal of Action Research, 13*(1), 50-64.

SIĞIRTMAÇ, A. (2011). Çocuk ve oyun. http://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/3_COCUK_ VE_OYUN.pdf [Erişim tarihi: 25.05.2018].

SUESEE, B., & Pill, S. (2018) Game-based teaching and coaching as a toolkit of teaching styles. *Strategies, 31*(5), 21-28. Doi: 10.1080/08924562.2018.1490233

ŞENTÜRK, C., & Sarı, H. (2018a). Investigation of impacts of differentiated instruction applied in a primary school in attitudes of students towards the course. *Cypriot Journal of Educational Science. 13*(2), 487-505. doi: 10.18844/cjes.v13i2.3359

ŞENTÜRK, C., & Sarı, H. (2018b). Investigation of the contribution of differentiated instruction into science literacy. *Qualitative Research in Education, 7*(2), 197-237. doi: 10.17583/qre.2018.3383

TUĞRUL, B. (2015). *Oyunun gücü.* A. B. Aksoy (Ed.), Okul öncesi eğitimde oyun içinde (s. 9-30). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

TOKGÖZ, E. Ö. (2017). *Oyun temelli öğrenmenin beşinci sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları, fene karşı tutumları ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisinin araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TOMLINSON, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice, 44(3), 262-269.

TOMLINSON, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.

USTA, N., Işık, A. D., Taş, F., Gülay, G., Şahan, G., Genç, S., Diril, F., Demir, Ö., & Küçük, K. (2018). Oyunlarla matematik öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi. *İlköğretim Online, 17*(4), 1972-1987. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.506917

WHITEBREAD, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence* (research summary). Billund, DK: The LEGO Foundation.

VIRVOU, M., Katsionis, G., & Manos, K. (2005). Combining software games with education: Evaluation of its educational effectiveness. *Educational Technology and Society, 8*(2), 54-65.

WON, S., & Han, S. (2010). Out-of-school activities and achievement among middle school students in the U.S.A. and South Korea. *Journal of Advanced Academics, 21*(4), 628-661.

YANG, T.C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education, 59*(2), 365-377.

YAŞAR, Ş. ve Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 223-236.

YAZICIOĞLU, S., & Çavuş-Güngören, S. (2019). Oyun temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmesine olan etkisini başarı, motivasyon, tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13*(1), 389-413. Doi: 10.17522/balikesirnef.584673

YENİCE, N. Alpak Tunç, G., &. Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 87-100, Doi: 10.19160/ijer.369935

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIZ, E., Şimşek, Ü., & Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 37-54.

YILDIZ, E., Şimşek, Ü., & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(36), 20-32.

YIEN, J., Hung, C., Hwang, G., & Lin, Y. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutrition course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(2), 1-10.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (195-216)

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SERBEST HİKÂYE YAZMA UYGULAMALARINDA HİKÂYE UNSURLARINI KULLANMA DURUMLARININ BELİRLENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erol DURAN[1], Tufan BİTİR[2]

1 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uşak, Türkiye, erol.duran@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7581-3821.

2 Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, Türkiye, tufan_bitir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9260-6354.

Geliş Tarihi: 12.09.2019 **Kabul Tarihi:** 15.05.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki konu, ana karakter, zaman ve mekân unsurlarını sınıf düzeylerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: "İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki, konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?" Araştırma nitel modelde ve durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul öğrencilerinden seçilen 200 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci üç aşamadan oluşmuştur: Hikâye yazma çalışma kâğıdının oluşturulması, çalışma grubunun belirlemesi ve gruba uygulamanın açıklanması, uygulamanın yapılması. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin hikâyelerinde tercih ettikleri unsurların, her sınıf düzeyinde anlamlı olup olmadığını tespit etmek için çapraz tablo ve ki-kare testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ilkokul öğrencilerinin hikâye yazarken kullandıkları, konu, ana karakter, zaman ve mekân unsurlarının sınıf seviyesine göre farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, hikâye, hikâye unsurları, ilkokul

DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' USAGE OF STORY ELEMENTS IN FREE STORY WRITING PRACTICES

Abstract:

The aim of this study is to examine the theme, main characters, time and place elements in the stories written by primary school students according to their class levels. For this purpose, the following questions were sought. Do theme, main character, time and place preferences in the stories written by primary school students differ according to their grade levels? The research was designed in qualitative model and case study design. The study group consists of 200 students selected from primary school students. The study group was determined by purposeful sampling technique. The data collection process of the research consisted of three stages: Creating storytelling worksheet, determination of the working group and explaining the application to the group, making the application. The data obtained from the research were analyzed through content analysis and descriptive analysis. Cross-table and chi-square tests were used to determine whether the elements preferred in the students' stories were significant at each grade level. The results of the research show that elementary school students' story, theme, main character, time and place elements used to write stories differ according to class level.

Key Words: Writing, story, story elements, primary school

1. Giriş

Hikâyeler, olmuş ya da olması muhtemel olayları sürükleyici bir dil ile anlatma esasına dayanan edebî yazı türleridir. Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2019) hikâye; *"Gerçek veya tasarlanmış olayları sözlü veya yazılı olarak anlatan düzyazı türü, öykü."* olarak ifade edilmektedir. Ayrıca hikâyeler, insan yaşamlarından değişik kesitleri de yere ve zamana bağlı olarak sunan yazılardır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012; Sidekli, 2014, 168). Yılmaz'a (2019, 20) göre ise hikâye, yaşanmış ya da yaşanması olası olayları kahraman, yer ve zaman

belirterek anlatan; çocuklara okuma alışkanlığı kazandıran, dil becerilerini geliştiren, kelime hazinelerini zenginleştiren masal ve roman gibi önemli bir yazı türüdür. Hikâyelerin masal ve roman gibi yazı türleri ile benzer yönlerinin olmasına rağmen, içeriğindeki olayların gerçeğe yakın olması yönüyle masaldan; kısa ve kolay anlaşılır olması yönüyle de romandan ayrılan bir yazı türüdür. Hikâyelerdeki olaylar diğer yazı türlerine göre karmaşık olmamakla birlikte, çok fazla olay örgüsü ve karakter de içermezler. Ayrıca hikâyelerin kendine has yalın ve sürükleyici bir dili vardır.

Hikâyeler, ilkokul çağındaki öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları bakımından son derece önemlidir. Sever'e (2013, 43) göre hikâyeler, çocukların dil gelişimlerini destekleyerek onlara ana dillerinin kullanılışını, olanaklarını ve yaratıcı gücünü sezdirir. Ayrıca hikâye etkinliklerinin kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri gelişir (Speaker, Taylor & Kamen, 2004, 3). Çocuğun dil becerileri geliştikçe bilgiye ulaşma, transfer etme, duygu, düşünce ve fikirleri ifade etme gibi zihinsel faaliyetler daha etkin bir biçimde yapılır. Böylece çocuğun üst düzey yazma eylemlerinin gerçekleşmesi sağlanır (Akyol, 2006, 93).

Yazma eylemi, öğrencilerin düşünme kabiliyetlerini artırarak hayal güçlerinin gelişimine katkı sağlayan önemli bir faaliyettir (Demir, 2013, 86). Öğrenciler yazma eylemi sayesinde her türlü olay, durum, duygu ve düşünceleri, belirli bir plan dâhilinde, dili en güzel şekilde kullanarak yazılı anlatım yoluyla aktarabilmektedirler (Aktaş, 2003, 57).

Yazılı anlatım içerisinde *"hikâye yazma"* en sık kullanılan yazma etkinliklerindendir (Cutler & Graham, 2008, 912). Çünkü öğrenciler hikâye okuma ve hikâye yazma etkinliklerinden keyif alırlar (Franz & Pope, 2005, 25; Sever, 2013, 128). Hikâye etkinliklerinin öğrencilerin hayal güçlerine hitap etmesi, yaratıcılıklarını geliştirmesi ve iç dünyalarındaki yaşantıları ortaya çıkarması öğrencilerin hikâye etkinliklerini sevmelerinin başlıca sebeplerindendir (Turgut ve Kışla, 2015, 99-100).

Hikâye yazma etkinliklerinde asıl amaç, yazma sürecinde öğrenmeyi teşvik etmektir. Tomkins'e göre (1982, 718) öğrenciler eğlenmek, anlatımlarını güçlendirmek, kabiliyetlerini keşfetmek ve hayal güçlerini harekete geçirmek amacıyla hikâye yazmalıdırlar. McKenzie (1992) hikâye yazma etkinlikleri kapsamında ilkokul 3-5. sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmasında, hikâye

yazarken yazma özgürlüğü verilen öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fowler (2001) ise beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı bir araştırmasında serbest yazan öğrencilerin yazarken daha fazla fikir ürettiğini tespit etmiştir. Graham, Berninger & Abbott (2012) öğrencilere yazacakları konu hakkında seçme hakkı tanınarak öğrencilerin yazma sürecinde esnek olmaları için cesaretlendirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Hikâyelerde genellikle yaşanmış, yaşanması mümkün veya kurgusal olaylar birbirleri ile ilişkili olan hikâye unsurları etrafında geliştirilerek anlatılmaktadır. Hikâyelerdeki bu unsurlar aşağıda ifade edilmiştir.

1.1. Hikâye Unsurları

Alan yazın incelendiğinde, hikâyelerde bulunması gereken unsurları belirten çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Smith, 1999; Bülbül, 2000; Gülensoy, 2000; Aktaş ve Gündüz, 2002; Yardımcı ve Tuncer, 2002; Çetişli, 2004; Kirszner & Mandel, 2004; Yakıcı vd., 2005; Akyol, 2006; Avraamidou & Osborne, 2009; Sarı, 2011; Şahin, 2012; Oğuzkan, 2013; Cemiloğlu, 2015). Bu çalışmalardaki hikâye unsurları ile yapılan sınıflamalar incelendiğinde; yaşanmış veya yaşanması muhtemel hayali bir olay, olayın yaşandığı döneme ait bir zaman dilimi, olayın ana kahramanı olan canlı veya cansız karakterler ve olayın geçtiği iç veya dış mekân gibi unsurların ortak olduğu görülmektedir. Türkçe Dersi Programı'nda ise (MEB, 2018) hikâye unsurları yukarıdaki çalışmaların sonuçları ile benzer şekilde; konu, ana karakter (kahraman), zaman ve mekân şeklinde yer almaktadır. Bu sebeple araştırmada, alan yazında ortak olarak kabul görmesi ve 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alarak güncel olması sebebiyle bu hikâye unsurları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıda sadece bu unsurlara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

a. Konu

Hikâyelerin merkezindeki temel unsur konudur. Hikâyelerin diğer unsurlarından olan karakter, zaman ve mekân gibi unsurlar, hikâyenin konusu etrafında gelişerek hikâyeyi meydana getirir. Aktaş'a (2003, 11-12) göre hikâyeden konu ve konuya bağlı olay çıkartıldığında, geriye bir yığın sözcük kalmaktadır. Hikâyelerdeki konular çocukların seviyelerine, ilgilerine ve anlayış düzeylerine uygun olmalı ve olaylar mantıklı sonuçlarla bitmelidir (Oğuzkan, 2013, 109).

b. Ana Karakter (Kahraman)

Hikâye türünün en önemli üst yapılarından birisi kahramandır (Temizkan ve Atasoy 2014, 210). Hennings (2000, 116) ve Çetişli'ye (2004, 21) göre kahramanlar, yazarın zihninde canlandırdığı veya gözlemleyerek kurguladığı olaylara hayat veren kişiler veya kişileştirilen insan harici diğer varlıklardır. Buradan anlaşılacağı üzere, hikâyelerde kahraman olarak sadece insan değil insan hüviyetindeki varlıklar (karakterler) da kullanılmaktadır.

c. Zaman

Hikâyelerde geçen konular veya yaşanan olaylar, belirli bir zaman diliminde başlar ve sona erer. Hikâyelerde konunun işlendiği ve olay kurgusunun yaşandığı zaman dilimi, saat, gün, mevsim veya tarih (yıl) gibi ifadeler hikâyelerin zaman çerçevesini oluşturur. Çetin (2006, 129) hikâyelerdeki olayların zaman unsurundan bağımsız düşünülemeyeceğini ve bu sebeple zaman unsurunun hikâyelerde işlevsel bir özelliğe sahip olduğunu ifade etmektedir.

ç. *Mekân*

Hikâyede mekân; olayların oluştuğu ve geliştiği, karakterlerin içinde yaşadığı çevre veya yerdir. Mekân, bir hikâyenin önemli unsurlarındandır. Çünkü kahramanların içinde bulunduğu ve olayların geçtiği bir alan, mekân mutlaka olmalıdır. Hikâyelerde mekânlar, gerçek dünyadakilerin aynısı veya tamamen hayal ürünü olabilir (Çetişli, 2004, 78).

1.2. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisinin, temel dil becerileri arasında en zor kazanılan becerilerden olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerisi, öğrencilerin dili etkili kullanarak duygularını ifade etmelerine, düşünüp anlamalarına dolayısıyla öğrenmelerine katkı sağlamakta ve öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel faaliyetlerini kullanmalarını gerektirmektedir. Bu sebeple öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin ilerideki akademik başarılarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu doğrultuda eğitimin her kademesinde yazma çalışmalarına; özellikle de hikâye yazma uygulamalarına gereken önem verilmelidir. Ülkemizde, son 10 yılda (2009-2019) ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma beceri düzeylerine yönelik yapılan araştırmalar (Yamaç, 2015; Kaya, 2016; Bulut, 2018; Uysal, 2018; Aktaş, 2019; Yılmaz, 2019) artarak devam etmektedir. Hikâye yazma alanında yapılacak araştırmaların artması, alanın

gelişmesi ve sınıf içi uygulamaların daha verimli olmasına katkı yapacaktır. Bu çalışma, hikâye yazma çalışmalarına katkı yapacak olması nedeniyle önemlidir.

Ayrıca okullarda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yazma etkinlikleri yapılmaktadır. Bu etkinliklerde genellikle belirlenen bir süre içerisinde öğrencilere atasözü, deyim veya bir özdeyişin açıklanması ile ilgili kompozisyon tarzı yazılar veya konusunun öğretmen tarafından belirlendiği metinler yazdırılmaktadır. Öğrencilerden kalıplaşmış bir şemaya bağlı kalarak kısıtlı bir süre içerisinde yazı yazmalarının beklenmesi, öğrencilerin yazma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma çalışmaları yapılırken öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaş grupları doğrultusunda ilgi, merak, eğilim ve ihtiyaçlarının bilinmesi ve yazma çalışmalarının bu doğrultuda yapılması önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde tercih ettikleri konu, karakter, zaman ve mekân unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerdeki konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihlerinin belirlenmesi ve sonuçlarının eğitimcilerle paylaşılması öğretmenlerin öğrencilere daha bilinçli yazma etkinlikleri oluşturmalarına katkı sağlayacaktır. Bu sebeple ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde tercih ettikleri konu, karakter, zaman ve mekân unsurlarının belirlenmesi bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki konu, ana karakter, zaman ve mekân unsurlarını sınıf düzeylerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki

- konu
- ana karakter
- zaman
- mekân

tercihleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu kısımda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve veri analizi sırasıyla açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel modelde tasarlanmıştır. İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki konu, ana karakter, zaman ve mekân unsurlarının sınıf düzeylerine göre incelendiği bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması; bir ya da birden fazla olayın, durumun, ortamın veya farklı şekillerde birbirlerine bağlı sistemlerin derinlemesine araştırıldığı bir yöntemdir (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında, bir olayı veya durumu meydana getiren ayrıntılar tanımlanır, olası açıklamalar geliştirilir ve değerlendirilir (Gall, Borg & Gall, 1996). Durum çalışması ile ilgili yapılan bu tanımlar doğrultusunda araştırmada, öğrencilerin yazdıkları hikâyelerdeki konu, ana karakter, zaman ve mekân gibi hikâye unsurları belirlenmiş, öğrencilerin bu hikâye unsurlarını kullanım durumları ile ilgili ayrıntılar tanımlanarak açıklamalar geliştirilmiş ve son olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ilinin bir ilçesindeki beş ilkokuldan her sınıf düzeyinden (1-4. sınıflar) seçilen 50'şer öğrenci olmak üzere toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ayrıca amaçlı örneklem, pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Patton, 1987).

Çalışmada, öğrencilerin yazılarında kullandıkları hikâye unsurlarının belirlenebilmesi ve sınıf düzeylerine göre dağılımlarının analiz edilerek anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için zengin bir veriye ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda ilçedeki beş ilkokulun tamamından çalışmaya veri toplanmıştır. Ayrıca bu okullardan çalışma grubuna öğrenci belirlenirken amaçlı bir şekilde her ilkokulun birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından 10'ar öğrenci seçilmiştir. Böylece her ilkokuldan 40 öğrenci seçilerek beş

ilkokuldan toplam 200 öğrenci ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun bu şekilde oluşturulmasındaki amaç, verilerin tamamının aynı okuldan toplanılmasından ziyade; farklı sosyoekonomik düzeyde ve farklı sosyokültürel yapıdaki öğrenci gruplarından veri toplamaktır.

2.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci üç aşamadan oluşmuştur. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, araştırmaya katılacak öğrencilere ne tür bir form uygulanacağı ve bu formu nasıl dolduracakları ile ilgili hususlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucu ve alanında uzman bir akademisyen, tecrübeli bir sınıf öğretmeni ve araştırmacıların aldığı ortak karar neticesinde, öğrencilerden veri toplamak için serbest hikâye yazma formu olarak boş bir çalışma kâğıdı dağıtılmasının ve öğrencilerin bu çalışma kâğıtlarına serbest bir konuda hikâye yazmalarının uygun olacağına karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazacakları hikâyelerdeki ana karakter, zaman ve mekân unsurlarının öğrenci tercihlerine bırakılması kararlaştırılmıştır.

İkinci aşamada, hikâye yazma etkinliği için çalışma grubu için belirlenecek okullar ve bu okullardaki sınıflardan seçilecek öğrenciler tespit edilmiştir. Bu aşamada alan yazın incelenmiş, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve sosyokültürel yapıları ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların olduğu görülmüştür (Coşkun, 2006; Yılmaz, 2008; Tüfekçioğlu, 2010; Baş ve Şahin, 2012; Takımcıgil, 2014). Bu doğrultuda farklı sosyoekonomik düzeyde ve farklı sosyokültürel yapıda öğrenciye sahip ilkokullar tercih edilmiştir.

Üçüncü aşama, veri toplama araçlarının dağıtılması ve toplanması sürecidir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin serbest hikâye yazacakları çalışma kâğıtları öğrencilere araştırmacılar tarafından dağıtılmıştır. Öğrencilere, araştırmanın amacı ile ilgili detaylı açıklamalar yapılmış; yazacakları hikâyelerdeki konu, ana karakter, zaman ve mekân unsurlarının kendi tercihlerine bırakılarak hikâyeleri tamamıyla kendi hayal ürünlerine dayalı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Öğrencilere dağıtılan veri toplama araçlarının tamamı eksiksiz olarak geri toplanmıştır. Öğrencilerin hikâyeleri yazma süreci, ilkokul birinci ve ikinci sınıflar için yaklaşık ikişer ders saati; üçüncü ve dördüncü

sınıflar için birer ders saati sürmüştür. Veri toplama süreci ise toplamda üç hafta sürmüştür.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veri Toplama Sürecinin Detaylı Açıklanması: Nitel bir araştırmada, veri toplama sürecinin detaylarının açıklanması araştırmanın geçerliğini artıracağı için bu çalışmada da veri toplama aracının hazırlanması, çalışma grubunun belirlenmesi ve veri toplama araçlarının dağıtılıp toplanması ile ilgili süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Uzman Görüşü: Ayrıca araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla, veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasında ve elde edilen verilerin analizi sürecinde alanında uzman akademisyen, sınıf öğretmeni ve Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden doktora öğrencilerinden uzman görüşü alınmıştır.

Katılımcı Çeşitliliği: Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında, araştırmacılar ilçedeki tüm ilkokullardan veri toplayarak araştırmanın kapsam geçerliliğine katkı sağlamışlardır. Ayrıca her okulun birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından 10'ar öğrenci belirlenmesi araştırmanın güvenirliğine katkı sağlamıştır.

Araştırmacıların Yetkinliği: Araştırmayı, Türkçe Eğitimi alanında uzman ve yazma eğitimi ile ilgili çalışmaları olan bir akademisyen ile Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden ve 11 yıllık tecrübeye sahip bir sınıf öğretmeni ile birlikte yürütmüştür.

2.5. Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda, öğrencilerin yazılarında kullandıkları hikâye unsurları belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen bu hikâye unsurlarının her sınıf düzeyinde anlamlı olup olmadığını tespit etmek için çapraz tablo (crosstabs) ve ki-kare (chi- square) testleri kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar ile raporlaştırılmıştır.

3. Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın verileri ışığında oluşturulmuş bulgular, alt problem sırası dikkate alınarak verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki konu tercihleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir. Konuların temalara göre tasnif edilmesinde Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2018, 16-17) yer alan tema ve konu önerileri dikkate alınmıştır.

Tablo 1. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yazdıkları hikâyelerdeki konu tercihlerini gösteren çapraz tablo ve ki-kare analizi sonuçları

Konu Tercihleri	**Sınıf Düzeyleri**				
	n (1.sınıf)	**n (2.sınıf)**	**n (3.sınıf)**	**n (4.sınıf)**	**n Toplam**
Erdemler	**14**	**12**	8	5	**39**
Birey ve Toplum	12	9	**9**	7	**37**
Milli Mücadele ve Atatürk	3	5	7	**8**	**23**
Milli Kültürümüz	3	4	5	5	**17**
Okuma Kültürü	1	3	4	5	**13**
Bilim ve Teknoloji	1	3	4	5	**13**
Zaman ve Mekân	5	4	1	1	**11**
Doğa ve Evren	4	2	3	2	**11**
Sağlık ve Spor	1	2	3	4	**10**
Çocuk Dünyası	3	3	2	1	**9**
Duygular	3	3	1	1	**8**
İletişim	**0**	**0**	1	2	**3**
Hak ve Özgürlükler	**0**	**0**	1	2	**3**
Vatandaşlık	**0**	**0**	1	2	**3**
Kişisel Gelişim	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Sanat	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Toplam	**50**	**50**	**50**	**50**	**200**
Pearson ki-kare $\chi 2 = 51,912$; sd=36; $p=0.04 < 0.05$					

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde sınıf düzeylerine göre konu tercihlerinde farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıkların istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ki-kare testi yapılmış ve öğrencilerin konu tercihlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi 2 = 51{,}912$; sd=36; $p=0.04< 0.05$).

Tablo 1'e göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler, yazdıkları hikâyelerde en çok *"Erdemler"* (n=39) temasına ait konuları tercih ederken *"Kişisel gelişim"* ve *"Sanat"* temalarına ait konuları hiç tercih etmedikleri görülmektedir.

Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Erdemler"* (n=14, n=12) temasına ait konuları tercih ettikleri görülürken *"İletişim"*, *"Hak ve özgürlükler"*, *"Kişisel gelişim"*, *"Sanat"* ve *"Vatandaşlık"* temalarına ait konuları hiç tercih etmedikleri görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Birey ve toplum"* (n=9) temasına ait konuları tercih ettikleri görülürken *"Kişisel gelişim"* ve *"Sanat"* temalarına ait konuları hiç tercih etmedikleri görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Millî Mücadele ve Atatürk"* (n=8) temasına ait konuları tercih ettikleri görülürken *"Kişisel gelişim"* ve *"Sanat"* temalarına ait konuları hiç tercih etmedikleri görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki ana karakter tercihleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yazdıkları hikâyelerdeki ana karakter tercihlerini gösteren çapraz tablo ve ki-kare analizi sonuçları

Ana Karakter Tercihleri	**Sınıf Düzeyleri**				**Toplam**
	n (1.sınıf)	**n (2.sınıf)**	**n (3.sınıf)**	**n (4.sınıf)**	**n Toplam**
Anlatıcı yazar (kendisi)	27	20	13	8	**68**
Diğer insanlar	11	9	10	9	**39**
Hayvanlar	9	12	8	5	**34**
Kitap, film, dizi, çizgi film kahramanları	1	5	9	15	**30**
Cansız varlıklar	2	4	10	13	**29**
Toplam	**50**	**50**	**50**	**50**	**200**
Pearson ki-kare $\chi 2 = 40{,}470$; sd=12; p=0.00 < 0.05					

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde sınıf düzeylerine göre ana karakter tercihlerinde farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıkların istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ki-kare testi yapılmış ve öğrencilerin ana karakter tercihlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi 2 = 40{,}470$; sd=12; p=0.00< 0.05).

Tablo 2'ye göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler yazdıkları hikâyelerde ana karakter olarak en çok *"Anlatıcı yazar (kendisi)"* (n=69) kategorisindeki ana karakterleri tercih ederken en az *"Cansız varlıklar"* (n=27) kategorisindeki ana karakterleri tercih ettikleri görülmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Anlatıcı (yazar-kendisi)"* (n=27) kategorisine ait ana karakterleri tercih ettikleri görülürken en az *"Kitap, film, dizi, çizgi film kahramanları"* (n=1) kategorisine ait ana karakterleri tercih ettikleri görülmektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Anlatıcı (yazar-kendisi)"* (n=20) kategorisine ait ana karakterleri tercih ettikleri görülürken

en az *"Cansız varlıklar"* (n=4) kategorisine ait ana karakterleri tercih ettikleri görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Anlatıcı (yazar-kendisi)"* (n=13) kategorisine ait ana karakterleri tercih ettikleri görülürken en az *"Hayvanlar"* (n=8) kategorisine ait ana karakterleri tercih ettikleri görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Kitap, film, dizi, çizgi film kahramanları"* (n=15) kategorisine ait ana karakterleri tercih ettikleri görülürken en az *"Hayvanlar"* (n=5) kategorisine ait ana karakterleri tercih ettikleri görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki zaman tercihleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yazdıkları hikâyelerdeki zaman tercihlerini gösteren çapraz tablo ve ki-kare analizi sonuçları

Zaman Tercihleri	**Sınıf Düzeyleri**				
	n (1.sınıf)	**n (2.sınıf)**	**n (3.sınıf)**	**n (4.sınıf)**	**n Toplam**
Dönem / Zaman Dilimi	25	17	11	6	**59**
Mevsimler	20	19	9	8	**56**
Haftanın Günleri	4	9	15	11	**39**
Günün Saati	1	4	7	12	**24**
Yıl / Tarih	0	1	8	13	**22**
Toplam	**50**	**50**	**50**	**50**	**200**
Pearson ki-kare $\chi 2 = 60{,}306$; sd=12; $p=0.00 < 0.05$					

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde sınıf düzeylerine göre zaman tercihlerinde farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıkların istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ki-kare testi yapılmış ve öğrencilerin zaman tercihlerinin sınıf düzeylerine göre da-

ğılımında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi 2 = 60{,}306$; sd=12; p=0.00< 0.05).

Tablo 3'e göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde zaman olarak en çok *"D*önem/ Zaman d*ilimi"* (n=59) kategorisini tercih ederken en az *"Yıl/ Tarih"* (n=22) kategorisindeki zaman dilimini tercih ettikleri görülmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Dönem/ Zaman dilimi"* (n=25) kategorisine ait zaman dilimlerini tercih ettikleri görülürken *"Yıl/ Tarih"* kategorisine ait zaman dilimlerini hiç tercih etmedikleri görülmektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Mevsimler"* (n=19) zaman kategorisini tercih ettikleri görülürken en az *"Yıl/ Tarih"* (n=1) kategorisine ait zaman dilimlerini tercih ettikleri görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Haftanın g*ünleri" (n=15) zaman kategorisini tercih ettikleri görülürken en az *"Günün saati"* (n=7) kategorisine ait zaman dilimlerini tercih ettikleri görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Yıl/Tarih"* (n=13) zaman kategorisini tercih ettikleri görülürken en az *"Dönem/Zaman dilimi"* (n=6) kategorisine ait zaman dilimlerini tercih ettikleri görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "İlkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki mekân tercihleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yazdıkları hikâyelerdeki mekân tercihlerini gösteren çapraz tablo ve ki-kare analizi sonuçları

Mekân Tercihleri	**Sınıf Düzeyleri**				
	n (1.sınıf)	**n (2.sınıf)**	**n (3.sınıf)**	**n (4.sınıf)**	**n Toplam**
Ev	6	5	3	2	**16**
Cadde, sokak, mahalle semt	6	8	13	7	**34**
Köy, kasaba	3	2	2	3	**10**
Orman	4	5	5	8	**22**
Okul	16	11	3	6	**36**
Oyun Mekânları	10	9	7	4	**30**
Sağlık Mekânları	4	7	3	4	**18**
Ulaşım Araçları	1	3	6	8	**18**
Hayali Mekânlar	0	0	8	8	**16**
Toplam	**50**	**50**	**50**	**50**	**200**
Pearson ki-kare $\chi 2 = 46{,}081$; sd=24; $p=0.04 < 0.05$					

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde sınıf düzeylerine göre mekân tercihlerinde farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıkların istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ki-kare testi yapılmış ve öğrencilerin mekân tercihlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi 2 = 46{,}081$; sd=24; $p=0.04< 0.05$).

Tablo 4'e göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler yazdıkları hikâyelerde mekân olarak en çok *"Okul"* (n=36) kategorisindeki mekânları tercih ederken en az *"Köy, kasaba"* (n=10) kategorisindeki mekânları tercih ettikleri görülmektedir.

Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Okul"* (16,11) kategorisine ait mekânları tercih ettikleri görülürken *"Hayali mekânlar"* kategorisine ait mekânları hiç tercih etmedikleri görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Cadde, sokak, mahalle semt"* (n=13) kategorisine ait mekânları tercih ettikleri görülürken en az *"Köy, kasaba"* (n=2) kategorisine ait mekânları tercih ettikleri görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde en çok *"Orman"* (n=8), *"Ulaşım Araçları"* (n=8) ve *"Hayali Mekânlar"* (n=8) kategorisine ait mekânları tercih ettikleri görülürken en az *"Ev"* (n=2) kategorisine ait mekânları tercih ettikleri görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki ***konu tercihleri*** ile ilgili bulgular doğrultusunda, tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazılarında *"Kişisel gelişim"* ve *"Sanat"* konularına hiç yer vermedikleri; *"İletişim"*, *"Hak ve özgürlükler"* ve *"Vatandaşlık"* konularına ise çok az yer verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, araştırmanın çalışma grubundaki okulların sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan orta ve alt düzeyde oldukları ve bu sebeple öğrencilerin *"kişisel gelişim"*, *"sanat"*, *"iletişim"*, *"hak ve özgürlükler"*, *"vatandaşlık"* gibi kavramlara pek aşina olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe yazılarında *"Millî Mücadele ve Atatürk"* konularına daha çok yer verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, müfredatta *"Millî Mücadele ve Atatürk"* temasına ait konuların ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda yoğunlaştığı ve bu sebeple öğrencilerin bu tema ile ilgili farkındalıklarının artarak yazılarında bu temalara ait konulara yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe yazılarında *"Okuma kültürü"* konularına daha çok yer verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükselmesi ile birlikte okumaya yönelik ilgi ve algılarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki konu tercihlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Ünal'ın (2010) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik eğilimleri ile ilgili araştırmasındaki, ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre konu tercihlerinde farklılıklar olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca araştırmada, tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerinde en çok *"Erdemler"* temasına ait konuları tercih ederken *"Kişisel gelişim"* ve *"Sanat"* temalarına ait konuları hiç tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Batur ve Bitir (2019) tarafından ilkokul öğrencilerinin serbest yazma etkinliklerindeki konu eğilimlerinin incelendiği bir çalışmada, ilkokul öğrencilerinin en çok tercih ettikleri konuların *"Erdemler"* temasına ait olduğu; en az tercih ettikleri konuların ise *"Kişisel gelişim"* temasına ait olduğu sonucuna ulaşmışlarıdır. Bu sonuç, araştırmanın konu ile ilgili elde edilen sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki ***ana karakter tercihleri*** ile ilgili bulgular göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe *"Anlatıcı yazar (kendisi)"* kategorisine ait karakter tercihlerinin azaldığı; *"Cansız varlıklar"* ve *"Kitap, film, dizi, çizgi film kahramanları"* kategorisine ait karakter tercihlerinin ise sınıf düzeyleri yükseldikçe arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça yazılarında ana karakter olarak kendilerini biraz daha arka planda görerek benmerkezci düşünceden sıyrıldıkları ve yazılarında başkalarının bakış açılarına da yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükselmesi ile soyut kavramları yavaş yavaş anlamlandırabildikleri ve bu sebeple yazılarında cansız varlıklara ve hayali karamanlara yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

McKeough, A., & Genereux, R. (2003) 6-12 yaş grubundaki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerdeki yapı ve içeriğin yaş gruplarına göre dağılımını inceledikleri araştırmalarında, 8-10 yaş grubundaki öğrencilerin hikâyelerinde, karakterleri ve olayları daha çok detaylandırdıklarını ve daha karmaşık durumlara sahip karakterlerden oluşan giderek karmaşıklaşan olay örgülerini kurgulamaya başladıklarını ifade etmektedirler. Bu araştırmada ise ilkokul 3-4. sınıfa denk gelen 8-10 yaş grubundaki öğrencilerin, yazdıkları hikâyelerde ana kahraman unsuru olarak en çok *"Cansız varlıklar"* ve *"Kitap, film, dizi, çizgi film kahramanları"* gibi daha karmaşık durumlara sahip karakterleri kullanmışlardır. Bu sonuç, iki araştırma sonucunun birbiri ile örtüştüğünü göstermektedir.

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki ***zaman tercihleri*** ile ilgili bulgular göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin *"Dö-*

nem/Zaman dilimi" ve *"Mevsimler"* kategorilerine ait zaman tercihlerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe azaldığı; *"Günün saati"* ve *"Yıl/Tarih"* kategorisine ait zaman tercihlerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça zaman kavramına daha çok hâkim oldukları ve bu zaman kavramlarını günlük hayatlarında kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin yazılarında *"Yıl/Tarih"* kategorisindeki zaman tercihlerine hiç yer vermemeleri ve *"Günün saati"* kategorisindeki zaman tercihlerine çok az yer vermeleri, benzer şekilde bu yaş grubunun zaman kavramına tam anlamıyla aşina olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde zaman unsuru olarak en çok *"Yıl/tarih"*, *"Günün saati" ve "Haftanın günleri"* kategorilerine ait zaman tercihlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Yılmaz'ın (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini incelediği araştırmasındaki, öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde zaman unsuru olarak sırasıyla en çok yaz mevsimi, sabah, kış mevsimi kullandıkları sonucu ile çelişmektedir.

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki ***mekân tercihleri*** ile ilgili bulgular göz önünde bulundurulduğunda, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazılarında *"Ulaşım araçları"* ve *"Hayali mekânlar"* kategorisine ait herhangi bir mekân kullanmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin bu sınıf düzeylerinde henüz tam anlamıyla soyut düşünemedikleri ve bu sebeple soyut düşünmeyi gerektiren mekânları yazılarında tercih etmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe *"Oyun mekânları"* kategorisine ait mekân tercihlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin park, bahçe, oyun alanları gibi mekânlardan uzaklaştıkları ve bu mekânları yazılarında çok fazla kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılarında, çalışmada kategorilendirilen tüm mekân türlerini kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç, dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere oranla yazma becerilerinin geliştiği ve bu sebeple mekân tercihlerinde daha dengeli bir dağılım görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğrencilerin yazdıkları hikâyelerdeki mekân tercihlerinin sınıf düzeylerine bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Başaran'ın (2010) bir çalışmasındaki, öğrencilerin hikâyelerdeki sahne (mekân) seçimlerinin sınıf düzeylerine ve öğretim kademelerine göre değiştiği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin, hikâye unsuru tercihlerinin değiştiğinin zaten farkında olan öğretmenlerin, hangi sınıf seviyesinde hangi konunun, hangi ana karakterin, hangi zamanın, hangi mekânın tercih edildiğini bilmesi; serbest olmayan hikâye yazma çalışmalarını daha verimli uygulamasına katkı sağlayabileceği inancını taşımaktayız. Bu çalışmanın sonuçları bu minvalde öğretmenlere, hikâye yazma çalışmalarında ışık tutabilir.

Kaynakça

AKTAŞ, Şerif (2003). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş, Akçağ Yayınları, Ankara.

Aktaş, Nurhan (2019). Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonu ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Akçağ Yayınları, Ankara.

AKYOL, Hayati (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Y**öntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara.

AVRAAMİDOU, Lucy & OSBORNE, Jonathan (2009). "The Role of Narrative in Communicating Science", **International Journal of Science Education**, S.31(12), ss.1683-1707.

BAŞ, Gökhan ve ŞAHİN, Cemil (2012). "İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", **Turkish Studies**, S.7,(3), ss.555-572.

BAŞARAN, Mustafa (2010). "Öğretim Kademesine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Beklentileri", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.20, ss.119-139.

BATUR, Zekerya ve BİTİR, Tufan (2019). "İlkokul Öğrencilerinin Serbest Yazma Etkinliklerindeki Konu Eğilimlerinin İncelenmesi", **Journal of History Culture and Art Research**, S.8(2), ss.372-389.

BULUT, Fatma Gül (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Problem Kurma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu.

BÜLBÜL, Rıdvan (2000). Yazılı Anlatım ve Yazı T*ürleri,* Nobel Yayıncılık, Ankara.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2015). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Alfa Akademi, Ankara.

COŞKUN, İbrahim (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

CUTLER, Laura & GRAHAM, Steve (2008). "Primary Grade Writing İnstruction: A National Survey", **Journal of Educational Psychology**, S.100(4), ss.912-916.

ÇETİN, Nurullah (2006). Roman Çözümleme Yöntemi, Edebiyat Otağı Yayınları, Ankara.

ÇETİŞLİ, İsmail (2004). Metin Tahlillerine Giriş 2, Akçağ Yayınları, Ankara.

DEMİR, Tazegül (2013). "İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, S.2(1), ss.84-114.

FOWLER, Elaine Danielson (2001). "The Effects Of Four Writing Strategies On Fifth Graders' Production Of Written Ideas Across Three Aims Of Discourse", **ERIC Document Reproduction:**[Online Erişim: https://eric.ed.gov/?id=ED458596] Erişim Tarihi: 15.08.2019

FRANZ, Dana Pomykal & POPE, Margaret (2005). "Using Children's Stories in Secondary Mathematics", **American Secondary Education**, S.33(2), ss.20-28.

GALL, Meredith Damien, BORG, Walter, & GALL, Joyce (1996). Educational Research: An *İntroduction*, Longman Publishing, USA.

GRAHAM, Steve, BERNİNGER, Virginia & ABBOTT, Robert (2012). "Are Attitudes Toward Writing And Reading Separable Constructs? A Study With Primary Grade Children", **Reading & Writing Quarterly,** S.28 (1), ss.51–69.

GÜLENSOY, Tuncer (2000). Türkçe El Kitabı, Akçağ Yayıncılık, Ankara.

HENNİNGS, Dorothy Grant (2000). Communication in Action, Houghton Mifflin Company, Boston.

KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan ve AKSOY, Özlem (2012). Yazılı ve Sözlü Anlatım (9. baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.

KAYA, Bengisu (2016). *Üstbilişsel* Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

KİRSZNER, Laurie & MANDEL, Stephen (2004). Literature: Reading, Reacting Writing, Thompson Publishing, Boston.

MCKENZİE, Flora (1992). "Nurturing Writing Attitudes Through Collaboration Across The Intermediate Grades", **ERIC Document Reproduction**:[Online Erişim: https://eric.ed.gov/?id=ED349577] Erişim Tarihi: 01.08.2019

MCKEOUGH, Anne & GENEREUX, Randy (2003). "Transformation in Narrative Thought During Adolescence: The Structure And Content Of Story Compositions", **Journal of Educational Psychology**, S.95(3), ss.537-552.

MCMİLLAN, James (2000). Educational Research: Fundamentals For The Consumer, Harper Collins College Publishers, New York.

MEB (2018*).* Türkçe Dersi Öğretim Programı. [Online Erişim: http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx] Erişim tarihi:09.08.2019.

OĞUZKAN, Ferhan (2013). *Ço*cuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara.

PATTON, Michael Quinn (1987). How To Use Gualitative Methods İn Evaluation, Sage, Newbury Park, CA.

SARI, Mehmet (2011). Türk Dili Ders Kitabı, Okutman Yayıncılık, Ankara.

SEVER, Sedat (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*, Tudem Yayınları, İzmir.

SİDEKLİ, S. (2014). Metin Öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi (s. 167-200), Pegem Akademi, Ankara.

SMİTH, Carl (1999). "Improving Your Child's Writing Skills". **ERIC Document Reproduction:**[Online Erişim: https://eric.ed.gov/?id=ED427322.] Erişim tarihi: 01.08.2019

SPEAKER, Kathryne McGrath, TAYLOR, Deborah & KAMEN, Ruth (2004). "Storytelling: Enhancing Language Acquisition İn Young Children", **Education**, S.125(1), ss.3-15.

ŞAHİN, İlhami (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya.

TAKIMCIGİL, Özcan (2014). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

TDK (2019). Güncel Türkçe Sözlük. [Online Erişim: http://sozluk.gov.tr/] Erişim tarihi:24.08.2019.

TEMİZKAN, Mehmet ve ATASOY, Arzu (2014). "Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikâye Türündeki Metinlerin Üst Yapı Açısından Değerlendirilmesi", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, S.3(3), ss.210-237.

TOMKİNS, Gail (1982). "Seven Reasons Why Children Should Write Stories", **Language Arts**, S.59 (7), ss.718-721.

TURGUT, Gökben ve KIŞLA, Tarık (2015). "Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatım Yöntemi: Alan Yazın Araştırması", **Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry**, S.6(2), ss.97-121.

TÜFEKÇİOĞLU, Burak (2010). "Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Dil Dergisi**, S.149, ss.30-45.

UYSAL, Hümeyra (2018). *İlkokul 4.* Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi İle Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.

ÜNAL, Emre (2010). "An Analysis Of The Writing Dispositions Of Fourth And Fifth Grade Elementary School Pupils", **Education**, S.131(2), ss.319-330.

YAKICI, Ali, YÜCEL, Mustafa, DOĞAN, Mehmet ve YELOK, Savaş (2005). Türkçe Yazılı Anlatım, Bilge Yayınları, Ankara.

YAMAÇ, Ahmet (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

YARDIMCI, Mehmet ve TUNCER, Hüseyin (2002). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı, Ürün Yayınları, İzmir.

YILMAZ, Adem (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak.

YILMAZ, Sertan Koray (2008*). İlköğretim* Altıncı Sınıf Öğrencilerinin *Öyküleyici* Metin Yazma Becerileri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (217-243)

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hasan GÖNÜLAÇAR[1], Mustafa ÖZTÜRK[2]

* Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde gerçekleştirilen *"Ortaokul Öğrencilerinde Mekânsal Düşünme Becerilerinin Gelişimi: Bir Durum Çalışması"* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Coğrafya Öğretmeni, Fatma Kemal Timuçin Anadolu Lisesi, Kayseri, gonulacarhasan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8373-9959.

2 Doç. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Erciyes Üniversitesi, mustafaozt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0861-0626.

Geliş Tarihi: 21.10.2019 **Kabul Tarihi:** 02.03.2020

Öz: İlkokul ve ortaokulda, öğrencilere temel beceriler, değerler ve toplumsal aidiyet kazandırabilme konusunda sosyal bilgiler dersi ve sosyal bilgilerin alt disiplini olan coğrafya eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmada öncelikle bir Delfi çalışması aracılığı ile mekânsal düşünme becerileri ve bu becerilerin göstergeleri beşinci ve sekizinci sınıf düzeyleri için belirlenmiştir. Ardından belirlenen mekânsal düşünme becerileri ve göstergelerine göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiş ve mekânsal düşünme becerileri seviye belirleme testleri hazırlanarak Kayseri ilindeki bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 5. ve 8. Sınıf düzeyindeki ikişer şubede toplam 80 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 5. ve 8. sınıflarda öğrencilerin geliştirmesi beklenen mekânsal düşünme becerilerini tam olarak karşılamadığı, bu becerilerin kazanımlara sistematik ve öğrencilerin ilerlemesini sağlayacak bir anlayışla yansıtılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, beşinci sınıftan sekizinci sınıfa gelindiğinde başta konum, koşullar, bağlantılar ve bölge olmak üzere birçok alt beceride bir gerilemenin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çalışmaya katılan öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin yeteri düzeyde gelişmediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mekânsal düşünme becerileri, Coğrafya, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

SPATIAL THINKING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

In primary and secondary schools, social studies course and geography education, which is a sub-discipline of social studies, has an important place in providing students with fundamental skills, values and social belonging. In this study, firstly, through a Delphi study with the participation of five experts. Thus, spatial thinking skills and their indicators that are expected of the students who start and finish middle school were established. Then, according to the spatial thinking skills and indicators, Social Studies Course Curriculum was evaluated. Furthermore, two tests to measure the development of Grade 5 and 8 students' spatial thinking skills were developed. The test was applied to 80 students in two classes of 5th and 8th grades in a middle school in Kayseri. According to the findings, it was found that the Social Studies Curriculum did not meet the spatial thinking skills expected to be developed by the students in the 5th and 8th grades fully, and that these skills were not reflected to the curriculum standards in a systematic way that enable students' progress. When the students' progress is evaluated from grade 5 to grade 8, it was found that many spatial thinking skills were in decline, especially location, conditions, connections and region. These results show that the spatial thinking skills of the students participating in the study are not developed sufficiently.

Keywords: Spatial thinking skills, Geography, Social Studies Course Curriculum

Giriş

Mekân coğrafyanın temel kavramlarından biridir. İnsanın mekânı tanıma çabaları, insanlık tarihi kadar eskidir. Antik çağdan beri, coğrafyacılar, insan ile yaşadığı mekân arasındaki ilişkiyi araştırmayı, tasvir etmeyi, anlamlandırmayı ve analiz etmeyi amaç edinmişlerdir (Akengin & Ersoy, 2015; Sack, 1980, akt. Tümertekin & Özgüç, 2017). Bu bağlamda coğrafya eğitiminin temel eksenlerinden birini mekân ve mekâna dayalı süreçler ve olguları öğretmedir.

İnsanoğlunun yüzyıllardır yaşadığı mekân farklı ölçeklerde ve niteliklerde sınıflandırılmaktadır. Yeryüzü adeta iç içe geçmiş farklı ölçeklerde mekânlardan oluşmaktadır (Sever, 2015). Bu mekânsal hiyerarşi genişledikçe daha da çok boyutlu hale gelir. En basit şekliyle mekân, fiziki ve beşeri olayların gerçekleştiği ortam olarak tanımlanabilir. Tümertekin ve Özgüç (2017), mekânı "insanların yaşamsal fonksiyonlarını gerçekleştirdiği ve bunu yaparken de amacına göre şekillendirdiği üç boyutlu ortam" (s. 65-66) olarak tanımlarken, Öztürk (2007) mekânı sadece fiziksel boyuta indirgemenin sınırlı bir yaklaşım olacağını belirterek; mekânı, sosyal, kültürel ve sembolik boyutları da olan bir olgu olarak tanımlar. Uysal (2015) ise mekânın kimlik ve aidiyet oluşumu üzerinde etkisinin olduğuna vurgu yaparak, mekânların kimlik ve kültürlenme bağlamında yeniden üretildiklerini belirtir. Dolayısıyla mekân farklı boyutlar ve niteliklerde tartışılan, tanımlanan ve öğretilen bir kavramdır.

Mekân kavramının geçen yüzyıldaki gelişim ve değişim sürecine bakıldığında, 20. yüzyılın ilk yarısına kadar deneysel bir yaklaşımla nesnel, ölçülebilir ve üç boyutlu kapalı bir kutu şeklinde tasvir edilmiştir (Gregory, 2000, akt. Öztürk, 2007; Tümertekin & Özgüç, 2017). 1950'lerden itibaren görecelilik kavramı akademik çalışmalara girmeye başlamış ve mekândaki konum ve olayların birbirlerine göre şekillenen daha karmaşık bir tanımı yapılmaya başlanmıştır (Gregory, 2000, akt. Öztürk, 2007). 1970'lerden itibaren ise öne çıkan mekân algısı daha çok sosyal boyutla ilgilidir (Lefebvre, 1991; akt. Öztürk, 2010). Lefebvre (1991) fiziki, zihinsel ve sosyal mekândan oluşan bir bütünsel mekân teorisi ortaya atmış ve bunların birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini belirtmiştir (Öztürk, 2010). Öztürk'ün (2010) Lefebvre'den (1991) aktardığına göre, her gün binlerce insanın önünden ya da içinden gelip geçtiği bir yer (park, okul, cami, vb) genel olarak toplum için tarihsel, kültürel bir önem taşırken bir kişi için o yer belki de eşiyle tanıştığı ya da tatsız bir olay yaşadığı yer olabilir. Yani, aslında bütünsel mekân teorisine göre yerler, bireyler ve toplumlar için nefes alan, belli bir his taşıyan ve noktasal olarak tanımlanabilen ortamlardır. 2000'li yıllara gelindiğinde mekân algısı ve tanımı çeşitlenmeye devam etmiştir.

Bu bağlamdaki en önemli çalışmalara imza atmış yazarlardan Nigel Thrift'e (2003) göre dört çeşit mekândan bahsetmek mümkündür. Ölçülebilir

Mekân; mutlak mekân olarak da adlandırılabilecek bu mekân türünde, yeryüzündeki her şeyin belirli bir birimle koordinatlandırılabilecek bir konumu, durumu veya boyutu söz konusudur. *Sınırlandırılamayan Mekân*; günümüzde artık küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan ve tüm dünyayı kapsayan mekândır. Nüfusun ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle hayatın hızı arttıkça insanlar mesafeden kaynaklı mekânsal engelleri aşarak dünyanın her yerine ve her şeye iletişim ve ulaşım unsurları aracılığıyla dâhil olabilmektedir (Harvey, 1999; akt. Atılgan, 2010). *İmajlardan Oluşan Mekân;* bir yerle ilgili, zihnimizde, gazetelerde, kitaplarda, kartpostallarda, turizm posterlerinde, akademik çalışmalarda, belgesellerde vb. oluşturulan imajdır (Öztürk, 2007). Bir mekânı düşünme ve görmenin çok sayıda olasılığı söz konusudur ve hangi yönünün ön plana çıkarılacağı, o mekânla ilgili nelerin vurgulanıp nelerin göz ardı edileceği posteri hazırlayan görsel sanat uzmanının ya da haberi yapan gazetecinin o mekânı nasıl yeniden ürettiği (üretmek istediği) ile ilişkilidir. *Yer Olarak Mek*ân; fiziki anlamda dünya üzerinde bir alan kaplayan ve belli oluşum süreçlerinden geçen alanları ifade etmede kullanılabilir. Biyosfer adı verilen ve atmosfer, hidrosfer ve litosferden oluşan canlılar küresi bu mekânı oluşturur.

Mekân, coğrafyanın merkezi bir kavramıdır ve hatta Arı'ya (2005) göre coğrafya bir mekân bilimi olarak nitelendirilebilir. Yukarıda değinildiği gibi mekân farklı nitelik ve boyutları ile öne çıkan, tartışılan ve öğretimi yapılan karmaşık bir kavramdır. Coğrafya eğitiminin temel amaçlarından biri öğrencilere mekânsal düşünme becerileri kazandırmaktır. Farklı nitelik, boyut ve tartışılan bir kavram olan mekânla ilişkili becerilerin öğrencilere kazandırılması bu becerilerin öncelikle açık ve net bir şekilde anlaşılır hale getirilmesini gerektirir. Mekânsal becerilerin neler olduğuna geçmeden genel olarak beceri kavramının anlaşılması gerekir. Bu bağlamda öncelikli olarak beceri kavramı değerlendirilerek mekânsal düşünme becerileri üzerinde durulacaktır.

Beceri ve Mekânsal Düşünme Becerileri

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli unsurlarından biri beceri öğretiminin de ön planda olmasıdır. Beceri, bireyin yaşamı boyunca kazandığı ve günlük hayata aktarabildiği her türlü problem çözebilme yatkınlığı ve yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ata, 2014; Koç & Aksoy, 2014). Aktif öğrenme ve yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanmış olan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) beceri öğretimine önem verilmiş ve beceri, öğrencilerin öğrendikleri teorik bilgiler yardımıyla günlük hayatlarında icracı

olabilme düzeyleri şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005). 2018 SBDÖP'nında da programın, "… salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli…bir yapıda hazırlan[dığı]" belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 3). Ayrıca 2018 SBDÖP'nda programa konum analizi ve çevre okuryazarlığı gibi yeni mekânsal düşünme becerilerinin de kazandırıldığı görülmektedir.

Mekânsal düşünme becerisi, aynı okuma-yazma ve matematik becerisi gibi insan zekâsı için önemli düşünme becerileri arasındadır (NRC, 2006). Mekânsal düşünme becerisi esasen temel bir problem çözme becerisidir (Golledge, Marsh & Battersby, 2008). ABD'deki Ulusal Araştırma Konseyi (*National Research Council*) (2006, s. 12) mekânsal düşünme becerisini şu şekilde tanımlar:

> Gündelik hayatta, işyerinde ve bilimde problemleri yapılandırmak, cevapları bulmak ve mekânın özelliklerini kullanarak çözümleri ifade etmek için kullanılabilecek bir bilişsel beceridir. Bu beceri uygun şekilde tasarlanmış araçlar, teknolojiler ve öğretim programları kullanılarak öğrencilere formal olarak öğretilmelidir.

Mekânsal Düşünme Becerilerinin Basamakları

Uluslararası alanyazın incelendiğinde mekânsal düşünme becerilerinin gelişimine yönelik deneysel çalışmaların daha çok Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Ertuğrul, 2008; Uğurlu & Aladağ, 2015). Bu konuda en önemli çalışmalar gerçekleştiren bilim insanlarından biri de Phil Gersmehl'dir. Gersmehl, "*Teaching Geography*" adlı eserinde mekânsal düşünme becerilerini; dört temel köşe taşı (*konum, koşullar/şartlar, bağlantılar/bağıntılar, bölge*), diğer mekânsal düşünme modları (*karşılaştırma, etki/nüfuz, hiyerarşi, geçiş, benzeşim, desen*, çağrışım/*ilişkilendirme*) ve mekânsal-zamansal düşünme modları (*değişim ve süreklilik, hareket, dağılım*) şeklinde üç ana tema altında toplamda on dört beceri etrafında toplamıştır.

Balderstone ve Lambert (2000) ise *"Learning to Teach Geography in the Secondary School"* adlı eserlerinde 7-11 yaş aralığındaki öğrencilerde ve 11-14 yaş aralığındaki öğrencilerde geliştirilmesi gereken on farklı mekansal düşünme becerisinden söz etmektedir. Bu beceriler aynı zamanda Gersmehl (2008) tarafından da belirtilen; konum, koşullar, bağlantılar, aura, karşılaştırma, benzeşim, bölge, dağılım, desen ve değişim şeklinde belirlenmiştir.

Mohan, Mohan ve Uttal (2015) *"Research on Thinking and Learning with Maps and Geospatial Technologies"* adlı eserlerinde farklı kaynaklardan elde ettikleri becerileri sentezleyerek anaokulu ve ilkokul seviyesinden lise seviyesine kadar tüm sınıf ve yaş seviyelerinde mekânsal düşünme modlarını ve becerilerini açıklamışlardır. Buna göre, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerde yer ve konum, büyüklük, mesafe ve yön, referans ve perspektif, ölçek(lendirme), hiyerarşi, semboller, bindirme ve diğer karmaşık mekânsal kavramların gelişmesine yönelik göstergeler belirlemişlerdir.

Jo ve Bednarz (2009) tarafından gerçekleştirilen '*Evaluating Geography Textbook Questions from a Spatial Perspective: Using Concepts of Space, Tools of Representation, and Cognitive Processes to Evaluate Spatiality*' adlı çalışmada ise üç boyutlu bir mekânsal düşünme taksonomisi geliştirmek amacıyla lise ders kitapları incelenmiştir. Jo ve Bednarz (2009), mekânsal düşünme becerilerini üç seviyede değerlendirmişlerdir. En temel düzeyde belirlenebilecek mekânsal kavramlar beşinci sınıfa gelmiş öğrencilerde kazanılmış olması beklenen beceriler şeklinde tanımlanmıştır. İkinci aşamada ise daha çok sekizinci sınıf seviyesindeki öğrencilerde basit mekânsal kavramların gelişmesinin beklendiği becerilerdir. En üst düzeyde ise daha çok on ikinci sınıflara hitap eden karmaşık mekânsal kavramlar vardır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1994 yılında yayınlanan Ulusal Coğrafya Standartları'nda (*National Geographic Standarts)* üç temel coğrafi standart belirlemiştir. Her bir coğrafi standart altında temelden ileri düzeye doğru gelişen mekânsal düşünme becerilerine yer verilmiştir. Daha sonra her bir mekânsal düşünme becerisinin dördüncü sınıf, sekizinci sınıf ve on ikinci sınıf seviyelerindeki temel göstergelerine değinilmiştir. Bu mekânsal düşünme becerileri; mekânsal teknolojileri kullanma, bağlantı, karşılaştırma, dağılım, bölge, hiyerarşi, aura, desen/örüntü, değişim/hareket/yayılım şeklinde belirlenmiştir.

Mekânsal düşünmenin üç alt bileşeni şu şekilde sıralanabilir:

Mekânsal kavramlar: Yer, yön, konum, mesafe, koşullar, ortam ve dağılım gibi mekânsal kavramlarla coğrafi sorular sormak ve cevaplamak için bir temel oluşturur.

Temsil araçları: Harita, grafik, CBS ve uzaktan algılama gibi araçlar nesneler arasındaki mekânsal ilişkilerin görselleştirilmesini sağlar ve açıklar.

Muhakeme süreçleri: Bireylerin mekânsal bir senaryo hakkında düşünmesinin farklı yollarını veya gelecekteki mekânsal ilişkileri projelendirme yeteneğini kapsar (NRC, 2006).

Aslında kişiler her gün okula ya da işe gidip gelirken, evlerinde ya da çalışma ofislerindeki yeri daha etkili ve verimli kullanmak için mekânsal düşünme becerilerini bir şekilde günlük yaşantılarında farkında olarak ya da farkında olmadan işe koşarlar (Mathewson 1999; akt. Newcombe & Frick, 2010). Mekânsal düşünme becerisi çeşitli mekânların algılanmasından, içinde bulunulan mekânın üç boyutlu düşünülebilmesine, bir yerin haritasına bakıldığında o yerin zihinde canlandırılabilmesi için yerin tanımlanması ve temsiline kadar geniş bir kapsamı içerir (MEB, 2005). Bunlarla birlikte kişilerin, yerleşme, ulaşım, enerji üretimi ve bağımlılığı, küreselleşme, kültürel çeşitlilik, kimlik ile vatan savunması ve güvenliği gibi günümüz dünyasının önemli konularını anlamlandırmaları için mekânsal düşünme becerilerinin gelişmiş olması oldukça önemlidir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı daha önce dile getirildiği gibi beceri öğretimini önemseyen bir programdır. Programda yer alan toplam on beş becerinin dördü mekânsal düşünme becerileri ile ilişkilidir. Bunlar: gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, harita ve grafik okuma becerisi ve değişim ve sürekliliği algılama becerisidir (MEB, 2005). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, mekânsal düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik alt becerilerin sayısı artırılmıştır. Buna göre programda yer verilen beceriler şu şekildedir: Mekânı algılama, harita okuryazarlığı, konum analizi, gözlem, değişim ve sürekliliği algılama ve çevre okuryazarlığı.

Programlardaki mekânsal düşünme becerileri bunlarla sınırlı değildir. Programlarda "Beceriler" başlığı altında verilmemiş olmasına karşın, uluslararası literatürde adı geçen mekânsal düşünme becerilerinden birçoğunun (etki, şartlar, bağlantılar gibi) programa kazanım düzeyinde yansıtıldığı görülmektedir. SBDÖP'larında yer alan kazanım ve beceriler uluslararası alanyazından elde edilen mekânsal düşünme becerileri açısından değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1'de 2005 SBDÖP'ında yer alan kazanım ve becerilerin uluslar arası alanyazından elde edilen mekansal düşünme becerileri açısından değerlendirmesi yer almaktadır. Hiyerarşi ve desen/doku becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara adı geçen öğretim programında rastlanılamamıştır.

Tablo 1. *2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Mekânsal Düşünme Becerilerine ve Performans Göstergeleri*

Mekânsal Düşünme Becerileri	**5. sınıftaki öğrenciler;**	**8. sınıftaki öğrenciler;**
Konum (*Location*)	• Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur • Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır. • Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır. • Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur. • Çevresindeki bir yerin krokisini çizer. • Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır	• Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. • Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar. • Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. • Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.
Koşullar, Şartlar *(Conditions)*	• Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır. • Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır • Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler verir	• Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. • Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.
Bağlantılar, Bağıntılar *(Connections)*	• Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.	• Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
Bölge *(Region)*		• Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur
Karşılaştırma (*Comparison*)		• Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur
Etki, nüfuz *(Aura)*	• Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur. • Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlere neden olan uygulamaları fark eder	
Hiyerarşi (*Hierarchy*)	-	-
Desen, Doku (*Pattern*)	-	-
Çağrışım, ilişkilendirme ve benzeşim (*Association and analogy*)	• Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafî özellikleri ilişkilendirir. • Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafî özelliklerini ilişkilendirir	
Değişim ve süreklilik (*Change and duration*)	• Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.	• Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
Hareket ve yayılma (*Movement and diffusion*)	• Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	

Tablo 2. *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Mekânsal Düşünme Becerileri ve Performans Göstergeleri*

Mekânsal Düşünme Becerileri	**5. sınıftaki öğrenciler;**	**8. sınıftaki öğrenciler;**
Konum (*Location*)	• Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur • Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer • Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar	• Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar. • Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler • Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. • Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. • Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.
Koşullar, Şartlar *(Conditions)*	• Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder • Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur • Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur • Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar • Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	• Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler • Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir • Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. • Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.
Bağlantılar, Bağıntılar *(Connections)*	• Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. • Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar. • Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	• Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
Bölge (*Region)*	-	• Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler • Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak • iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Karşılaştırma (*Comparison*)	-	• Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar • Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler • Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir • Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
Etki, nüfuz *(Aura)*	• Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini ve toplum hayatına etkilerini sorgular.	-
Hiyerarşi (*Hierarchy*)	-	-
Desen, Doku (*Pattern*)	-	-
Çağrışım, ilişkilendirme ve benzeşim (*Association and analogy*)	• Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	• Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar • Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. • Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
Değişim ve süreklilik (*Change and duration*)	• Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	• Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur
Hareket ve yayılma (*Movement and diffusion*)	• Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	• Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar. • Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi 2018 SBDÖP'ında da uluslararası alanyazında önemli bir mekânsal düşünme becerisi olarak belirtilmiş hiyerarşi ve desen/doku becerilerine yönelik kazanımlara rastlanamamıştır. Yine yukarıda değinilen çalışmalarda 5. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrencilerin geliştirmiş olmaları beklenen mekânsal düşünme becerileri ile performans göstergeleri programdaki kazanımlardan farklılık göstermektedir (daha fazla ayrıntı için bkz. Gönülaçar, 2019). Esasen 2005 ve 2018 SBDÖP'larının genelde coğrafya özelde ise mekânsal düşünme becerilerini sistematik bir anlayışla ele alarak çocukların ilerlemesini (*progression*) sağladığını belirtmek mümkün görünmemektedir. Çünkü Tablo 1 ve Tablo 2'de görülebileceği gibi 5. ve 8. Sınıf düzeylerinde

mekânsal düşünme ile ilişkili kazanımların birbirini takip eden, beceri gelişimini derinleştiren bir mantıkla hazırlanmadığı görülmektedir.

Ortaokul düzeyinde coğrafya konularının SBDÖP kapsamında öğrencilere kazandırıldığı düşünüldüğünde coğrafyanın en temel konularından olan mekânsal düşünme becerilerinin ve bu becerileri öğrencilere kazandırmak için gerekli olan göstergelerin beşinci ve sekizinci sınıflarda ne olması gerektiğine dair bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Bu çalışmada belirlenen bu ihtiyaç bağlamında bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle bir Delfi uygulaması gerçekleştirilerek elde edilen mekânsal düşünme becerileri ve göstergelerine göre bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan test Kayseri ilindeki bir okulda öğrenim görmekte olan 5. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanarak bu öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi uluslararası standartlara göre analiz edilmiştir. Buna göre çalışmanın problem cümleleri şu şekildedir:

1) Ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin mekansal düşünme becerilerinin düzeyi nedir?

2) Ortaokul öğrencilerinin mekansal düşünme becerilerinin 5.sınıftan 8.sınıfa gelişimi yeterli düzeyde midir?

Yöntem

Araştırma Süreci

Bu çalışmada, iki aşamalı bir Delfi tekniği uygulanmıştır. Delfi tekniğinin amacı;"karmaşık konuları uzmanlardan elde edilen geniş kapsamlı fikirler aracılığıyla, yeniden düzenlemek ve konu üzerinde bir fikir birliğine varmaktır" (Brewer, 2007, s. 241).

İlk aşamada uluslararası alanyazın taraması gerçekleştirilerek dünyada genel kabul görmüş ve yukarıda söz edilen mekânsal düşünme becerileri ve bunların 5. ve 8. sınıflar açısından yeterlik ve göstergeleri tespit edilmiştir. Oluşturulan bu beceriler taslak liste şeklinde profesör ve doçent düzeyinde üç coğrafya eğitimi uzmanı ve iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanı olmak üzere beş akademisyenin görüşlerine elektronik ortamda sunulmuş ve her birinden alınan dönütlere göre mekânsal düşünme becerilerinin göstergeleri güncellenmiştir. Bu süreçte bazı göstergeler değiştirilmiş ve bazısı da çıkartılmıştır. Güncellenmiş versiyon yeniden uzmanlara gönderilerek kesinleştirilmiştir.

İkinci gönderimde sadece iki uzmanın ek güncelleme talebi söz konusu olmuştur.

Süreç sonunda uluslararası alanyazın ve gerçekleştirilen Delfi tekniği sonrasında, Türkiye'de ortaokul 5. ve 8. sınıflarda öğrencilerin sahip olması gereken toplam on bir mekânsal düşünme becerisi ve bunların 5. ve 8. sınıf düzeyleri için göstergeleri belirlenmiştir (Tablo 3). Belirlenen bu beceriler; Konum (*location*), Şartlar-Koşullar (*Conditions*), Bağıntılar-Bağlantılar (*Connections*), Bölge (*Region*), Karşılaştırma (*Comparison*), Etki-Nüfuz (*Aura*), Hiyerarşi (*Hierarchy*), Desen-Motif-Doku (*Pattern*), Çağrışım-İlişkilendirme-Benzeşim (*Association and Analogy*), Değişim ve Süreklilik (*Change and Duration*), Hareket ve Yayılma (*Movement and Diffusion*) becerileridir.

Tablo 3. *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alması ve Öğrencilerde Geliştirilmesi Beklenen Mekânsal Düşünme Becerileri ve Performans Göstergeleri*

Beceriler	**10-11 Yaşlarındaki öğrenciler (5. sınıf seviyesi)**	**14-15 Yaşlarındaki öğrenciler (8. sınıf seviyesi)**
Konum (*Location*)	• Harita üzerinde ana yönleri bilir. • Koordinat sistemini, satranç tahtası üzerinde her karenin bir koordinatı olduğundan hareketle bilir. • Harita, küre gibi coğrafi dağılım araçlarını tanır. Küre ve haritada ülkesini, şehrini ve mahallesini bulur/gösterir. • Haritanın ve kürenin kullanım amaçlarını bilir. • Haritanın elemanlarını (başlık, ölçek, yön oku, lejant) ve bu elemanların görevlerini basitçe bilir. • Herhangi bir coğrafi unsur Ne? Nerede? Sorularına yakın çevresinden örnekler verir. • Ölçeğin harita üzerindeki küçültme etkisini bilir. • Evlerinde ya da okullarında, sınıflarında kendi konumlarını 'yanında, yakınında, sağında, solunda, üstünde, altında,…' gibi yönlendirmelerle tanımlar. • Yaşadığı mekânın krokisini çizer. • Kroki ile harita arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.	• Mekânsal teknolojilerin (GPS, CBS, vb) kullanım amaçlarını bilir. • Ülkemizin sahip olduğu mutlak ve göreceli konum özelliklerini açıklar. • Yakın çevreden itibaren genişleyen perspektifte yaşadığı mekân ve şartlarla ilgili basit veri kaynaklarını etkili kullanarak dilsiz haritayı dillendirir. • Mekânı tanımak ve bundan faydalanabilmek için pusula, haritalar, koordinat sistemi gibi coğrafi temsilleri/araçları kullanır. • Geniş sahalardaki mekânları tüm ölçek boyutlarında inceler (farklı ölçeklerde ve farklı amaçlar için çizilmiş bölge, ülke ve dünya haritalarını inceler ve çıkarımlarda bulunur). • Yaşadığı yeri Türkiye ve Dünya haritası üzerinde ve model kürede konumlandırır. • Haritada ana ve ara yönleri bilir ve rota çizer.
Şartlar, Koşullar (*Conditions*)	• "Her hangi bir coğrafi unsur neye benziyor? nasıl oluştu?, neden ve nasıl değişiyor?" sorularına cevap verir. • Yaşadığı yerin ve yakın çevresinin yer şekilleri ve hava durumunu gösteren	• "Her hangi bir coğrafi unsur neye benziyor? nasıl oluştu?, neden ve nasıl değişiyor?" sorularına cevap verir. • Yakın çevresindeki beşeri ve ekonomik
	görsellerden hareketle doğal şartları tasvir eder. Bu şartları haritada gösterir. • Doğal ve beşeri şartların birbiriyle etkileşimde olduğunu bilir.	yine kendi ifadeleriyle ve sembolleriyle harita üzerine işaretler(dilsiz bir haritayı dillendirir.) • Yaşadığı bölgede doğal ve beşeri şartların etkileşiminden doğan olumlu ve olumsuz sonuçları örneklendirir.
Bağıntılar, Bağlantılar (*Connections*)	• Yakın çevresindeki fiziki koşullar (sıcaklık, yağış, düz ya da engebeli oluş…vb) ile beşeri ve ekonomik faaliyetler (nüfus, yerleşme, tarım, sanayi, ulaşım,..vb) arasındaki bağıntıyı basit örneklerden hareketle bilir. • "Her hangi bir coğrafi olay/olgu/unsur neye etki ediyor?, neyden etkileniyor?" sorularına cevap verir. • Yakın çevresindeki iki farklı yerin birbirleriyle nasıl bağlantı kurduklarını bilir.	• Bir yerdeki fiziki koşullar (sıcaklık, yağış, düz ya da engebeli oluş…vb) ile beşeri ve ekonomik faaliyetler (nüfus, yerleşme, tarım, sanayi, ulaşım,..vb) arasındaki bağıntıyı açıklamak için yaşadığı çevreden örnekler verir. • "Her hangi bir coğrafi olay/olgu/unsur neye etki ediyor? Neyden etkileniyor? Etkileşimin seviyesi ve yönü nedir?" sorularına odaklanır. • İki veya daha fazla yerin birbiriyle bağlantı yollarını haritada gösterir. Alternatif
Bölge (*Region*)	• Okul binalarını ya da evlerini kullanım amaçlarına ve fonksiyonlarına göre farklı gruplara ayırır. (Örn. Md. Odası, Kütüphane, Fen Laboratuarı, Kantin gibi). • Yakın çevresinin hava durumunu, yerleşim özelliklerini, ekonomik faaliyetlerini ve önemli yer şekillerini(dağ, nehir, ova,..) haritada konumlandırır. • "Her hangi bir coğrafi unsur nereleri kapsıyor?" sorusuna, harita kullanarak cevap verir.	• Benzer iklimi, bitki örtüsü veya jeomorfolojisi olan veya insanların belirli dilleri konuştuğu alanları harita üzerinde işaretleyerek gruplandırır. • Yaşadıkları bölgenin ve ülkenin konumu ve karakteristik özellikleri hakkında coğrafi sorulara cevap vermek için zihin haritaları üretir. • "Her hangi bir coğrafi unsur nereleri kapsıyor?" sorusuna, harita kullanarak cevap

Karşılaştırma (*Comparison*)	• Yaşadığı çevre ile farklı semtteki bir yeri doğal ve beşeri özellikleri açısından (hangisinin daha soğuk, daha yüksek, daha kalabalık veya daha gürültülü) karşılaştırır. • İki farklı mekâna ait istatistikî verileri kullanarak karşılaştırma yapar.	• İki veya daha fazla yere ait istatistikî bilgileri grafikler, semboller ve haritalar yardımıyla karşılaştırır. • Kendi ülkesinin dışındaki, farklı gelişme düzeyine sahip iki ülkeyi doğal ve beşeri özellikleri açıdan karşılaştırır.
Çağrışım, İlişkilendirme, Benzeşim (*Association and Analogy*)	• Yakın çevresinde yer alan doğal ve beşeri unsurların o bölgeye olumlu ya da olumsuz anlamda etkilerinin olduğunu bilir. • Yakın çevresinde insan- doğa etkileşimine yönelik gözlemler yapabilir, sorular sorabilir, kanıt toplayabilir, kanıtları kaydedip bunlardan bir sonuç çıkartabilir.	• Bir yerdeki koşulların yakın çevresine daha fazla etki ettiğini bilir. • Aynı anda, bazı koşulların olumsuz bazı koşulların ise olumlu etkilerinin olabileceğini örnek olay üzerinden çıkarımda bulunur. • Aynı koşulların, bazı yerlerde olumlu bazı yerlerde ise olumsuz etkilere yol açabileceğini örnek olay üzerinden çıkarımda bulunur.
Hiyerarşi (*Hierarchy*)	• Sıra, sınıf, okul şeklinde ya da oda, ev, bina, site, mahalle şeklinde genişleyen perspektifte hiyerarşinin mantığını kavrar. Kavramı örnekle açıklar.	• Yaşadıkları mahalleden başlayıp genişleyen perspektifte idari hiyerarşiyi bilir ve haritada gösterir. • Bir nehri besleyen daha küçük çayları ve çayları besleyen dereleri haritada gösterebilir.
Desen/ Doku (*Pattern*)	• Sınıfta sıraların ya da okul bahçesinde ağaçların belli bir düzen ve desen/doku oluşturacak şekilde mi yoksa rastgele mi dizildiğini bilir. • Okulda ya da yaşadığı çevrede belirli bir desene göre dizilmiş unsurları fark eder.	• Farklı mekânlarda görülen benzer modelleri haritada gösterebilir. • Yaşadığı yerin(bölgenin, ülkenin) yer şekilleri, iklim koşulları, nüfus ve yerleşme özellikleri, ekonomik faaliyetleri ile ilgili çevresel ve küresel modelleri açıklayabilir.

Delfi tekniği sonrasında 5. ve 8. sınıf düzeyleri için belirlenmiş mekânsal düşünme becerileri ile göstergelerine bağlı olarak her sınıf seviyesi için ayrı olmak üzere Mekânsal Düşünme Becerileri Seviye Belirleme Testi (MDBSBT) hazırlanmıştır (Bkz. Gönülaçar, 2019). MDBSBT'nin geçerlilik ve güvenirliğini test etmek amacıyla Delfi tekniği yeniden işe koşulmuştur. İlk aşamada katkı sağlayan uzmanlara ikinci aşamada hazırlanan test çalışması (MDBSBT) gönderilerek buradaki etkinlik ve soruların ölçmesi beklenen beceriyi yeterince ölçüp ölçmediği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu aşamada beş akademisyenden dördü geri bildirimde bulunmuştur. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler ışığında görsellik içeren fotoğraf ve haritaların çözünürlüğü arttırılmış, bazı test sorularındaki alt soru sayıları değiştirilmiş; yeni sorular eklenmiş ya da bazı sorular çıkartılmıştır. Uzman görüşlerinden sonra yeniden düzenlenen testin bir beşinci sınıf bir de sekizinci sınıf öğrencisi ile pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada testin yaklaşık ne kadar süre aldığına, soruların çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına bakılmış ve

pilot uygulamaya katılan çocukların söylediklerinden hareketle bazı sorular ve görseller daha açıklayıcı şekilde güncellenmiştir (Bkz. Gönülaçar, 2019).

Sürecin sonunda ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan testlerde 5. sınıflara ve 8. sınıflara farklı sayıda ve farklı güçlük seviyesinde maddelerden oluşan sorular oluşturulmuştur. Soru sayılarının ve zorluk seviyelerinin farklı olmasının nedeni, sınıf düzeylerinden kaynaklanmaktadır. Her iki sınıf düzeyinde de ölçülen beceriler aynı olmasına karşın öğrencilerin beşinci ve sekizinci sınıftaki kazanımları ve bu kazanımları gerçekleştirecek göstergeleri farklıdır. Bu test soruları hazırlanırken Bloom'un taksonomisine uygun olarak bilme, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez imkânı sağlayan alt problemlere yer verilmiştir. Böylece tüm öğrencilerin üst düzey mekânsal düşünme becerilerinin de tespiti amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, Kayseri'de bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Okul, sosyo- ekonomik ve başarı açısından ortalama bir düzeye sahiptir. Ortalama bir özellik göstermesi ve araştırmacının daha önce görev aldığı bir okul olması nedeniyle daha kolay kabul göreceği varsayımıyla bu okul seçilmiştir. Okul yönetimi, rehberlik servisi ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan ön görüşmelerde okulda beşinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde üçer şubenin bulunduğu, şubeler arasında öğrenci sayısı ve seviyesi açısından (sınav başarı oranları) bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Üçer şubeden her sınıf düzeyi için iki şube çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, sınıfların ders programları dikkate alınmıştır. Araştırmacının okulda geçirebileceği zamana uygun ders programı bulunan iki şube tercih edilmiştir. 5. sınıflarda A ve C şubeleri toplamda 35 öğrenci ile 8. sınıflarda da B ve C şubeleri 45 öğrenci ile bu çalışmaya katılmışlardır (Tablo 4).

Tablo 4. *Çalışma Grubu Öğrenci Mevcutları*

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
5 / A	7	10	17
5/ C	8	10	18
8 /B	10	13	23
8/ C	10	12	22
Toplam	35	45	80

Verilerin Analizi

5. ve 8. sınıflara uygulanan MDBSBT'leri, her sınıf düzeyi için ayrı hazırlanan rubriğe göre değerlendirilmiştir. 5. sınıf öğrencilerine uygulanan testte toplam 18 soru yer almaktadır ve bu testten alınabilecek en yüksek puan 307'dir. Sorular tüm mekânsal düşünme becerilerini ve her becerinin alt kazanım göstergelerini ölçecek şekilde farklı sayıda alt sorulardan ve soruların zorluk seviyelerine uygun puanlardan oluşmaktadır. 8. sınıflara uygulanan testteki soru sayısı ise 21 olarak gerçekleşmiştir. Bu testten alınabilecek tam puan değeri ise 506'dır. 5. sınıfa göre toplam puan değerinin artmasında sınıf seviyesinin, becerilerin kazandırılmasında etkili göstergelerin ve testte yer alan soruların güçlük düzeylerinin artmış olması etkilidir. Testlerdeki sorular, güçlük düzeyine göre üç farklı seviyede hazırlanmış ve puanlanmıştır. Ardından her sınıf seviyesi için ayrı başarı istatistikleri çıkartılmıştır. Ayrıca, bu başarı istatistikleri çıkartılırken cinsiyete göre de sınıflandırmaya gidilmiştir. Her sınıf düzeyinde alınabilecek en yüksek puan yüzdelik olarak değerlendirilmiş ve başarı ölçütü olarak da yüzde 50 baraj olarak belirlenmiştir. Her bir beceri için eşit sayıda soru sayısının olmaması, ilgili becerilerle ilişkili göstergelerin eşit sayıda olmaması nedeniyledir.

Bulgular

Katılımcı 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçekleştirilen MDBSBT'deki genel başarı durumları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Genel Başarı Durumu*

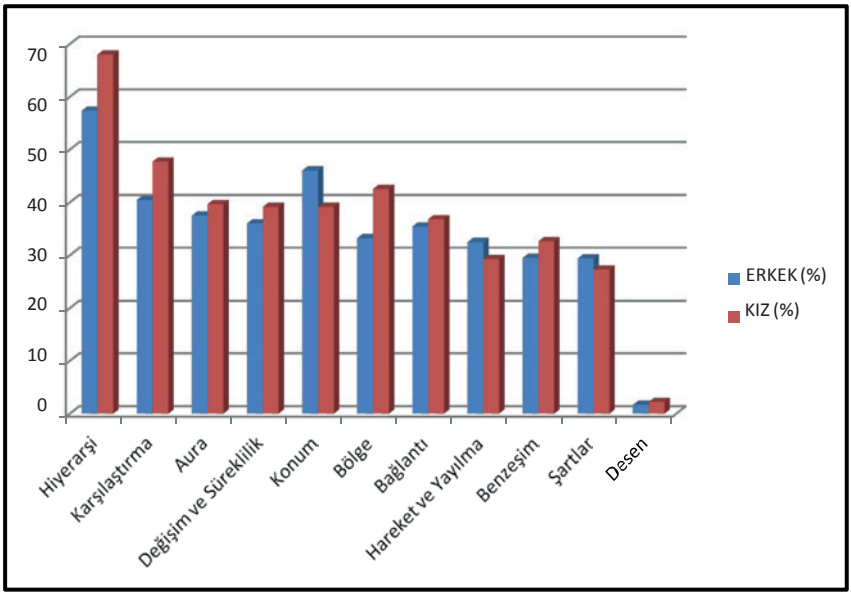
	5. Sınıflar				8. Sınıflar			
	Erkek (%)	Kız (%)	Ortalama (%)	Medyan (puan)	Erkek (%)	Kız (%)	Ortalama (%)	Medyan (puan)
Genel Başarı	37,52	37,00	37,26	108	32,56	32,31	32,43	221

5. sınıflar düzeyinde katılımcı otuz beş öğrencinin toplam on bir alt beceriyi kapsayan MDBSBT'de genel başarı ortalaması %37,26 iken medyanı 108 puandır. Başarı ortalamasının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında ise erkeklerde %37,52 ve kızlarda %37,00'lik bir başarının olduğu tespit edilmiştir.İki grup arasında istatistiksel anlamda bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

Sekizinci sınıflardaki toplam kırk beş öğrencinin MDBSBT'deki genel başarı ortalaması ise %32,43 iken medyanı 221 puandır. Erkeklerde bu oranı %32,56 iken kızlarda %32,31 olarak gerçekleşmiştir.Yine iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Tablo 5).

Beşinci Sınıflara Uygulanan MDBSBT Sonuçları

5/A ve 5/C sınıflarında öğrenim gören toplam 35 öğrenci, MDBSBT'ne katılmıştır. Testte en yüksek başarıyı gösteren öğrenci 193 puan toplamış ve %63'lük bir genel başarı oranı elde etmiştir. Bu öğrenciyi takip eden ikinci en başarılı öğrenci ise 174 puan ile %57'lik başarı elde etmiştir. Bu sınıf düzeyinde üçüncü en yüksek puan ve yüzdelik oranı elde eden öğrenci ise 169 puan ve %55 başarıya sahip olmuştur. Bu üç öğrenci de erkek öğrencidir. Genel olarak bakıldığında yüzde 50 ve üzeri başarı gösteren öğrenci sayısı 8'dir.



Şekil 1: Beşinci Sınıf Öğrencilerin Mekânsal Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Yüzdelik Ortalamaları

5. sınıf öğrencilerine uygulanan MDBSBT sonuçlarına göre, öğrencilerin yüzde 50 ve üzeri başarı ortalaması gösterdikleri tek mekânsal düşünme becerisinin hiyerarşi becerisi olduğu görülmektedir (Şekil 1). Bunun dışındaki diğer 10 alt becerinin öğrencilerde yeterince gelişmediği görülmektedir. Özellikle Gersmehl'e (2008) göre, mekânsal düşünme becerilerinin dört önemli köşe taşını oluşturan konum, koşullar, bağlantılar ve bölge becerilerinin de istenilen düzeyde gelişmediği görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde en az gelişen beceri ise desen-motif becerisidir.

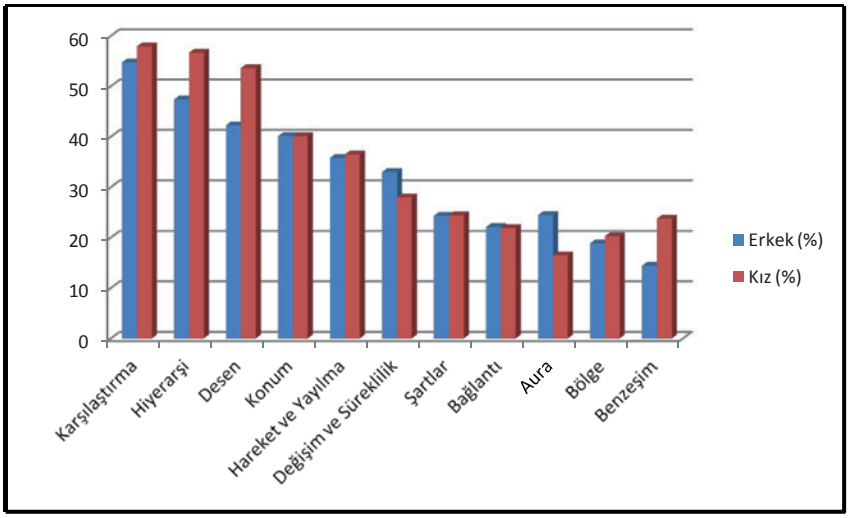
Tablo 6. *Beşinci Sınıf Öğrencilerin Cinsiyete Göre Başarı Durumu*

BECERİLER	Erkek			Kız			Toplam Başarılı
	(N)	(%)	Başarılı	(N)	(%)	Başarılı	
Hiyerarşi	20	**57,35**	13	15	**68,00**	11	24
Konum	20	46,02	9	15	39,13	4	13
Karşılaştırma	20	40,45	8	15	47,73	7	15
Etki (Aura)	20	37,50	10	15	39,66	7	17
Değişim ve Süreklilik	20	36,00	10	15	39,13	6	16
Bağlantı/ Bağıntı	20	35,40	5	15	36,80	5	10
Bölge	20	33,25	6	15	42,53	9	15
Hareket ve Yayılma	20	32,50	4	15	29,26	1	5
Benzeşim	20	29,50	4	15	32,66	4	8
Şartlar / Koşullar	20	29,40	2	15	27,33	1	3
Desen / Motif	20	1,65	0	15	2,20	0	0

Teste katılan 20 erkek öğrencinin 13'ü bireysel olarak mekânsal hiyerarşi becerisinde yüzde 50 ve üzeri bir başarı gösterebilirken, onar tanesi etki (aura) becerisi ile değişim ve süreklilik becerisinde aynı başarıyı göstermişlerdir. Kızlarda ise teste katılan 15 öğrencinin 11 tanesi yine mekânsal hiyerarşi becerisinde başarılı olurken 9'u bölge becerisinde yüzde 50 başarı barajını geçebilmiştir. Diğer becerilerde gerek cinsiyete göre gerekse genel ortalamada yüzde 50 ve üzeri başarı gösteren öğrenci sayısı istenilen düzeyde değildir. Hatta desen becerisinde hiçbir öğrenci yüzde 50'yi geçememiştir (Tablo 6).

Sekizinci Sınıflara Uygulanan MDBSBT Sonuçları

8. sınıflar arasında en başarılı kabul edilebilecek öğrenci, 338 puan ve %67 oran ile bir kız öğrenci iken 272 puan ve %54'lük bir başarı oranına sahip ikinci en başarılı öğrenci ile 262 puan ve %52'lik başarı sağlayan üçüncü en başarılı öğrenci erkektir. Genel olarak bakıldığında yüzde 50 ve üzeri puan alan öğrenci sayısı toplamda beştir.



Şekil 2: Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Mekânsal Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Yüzdelik Ortalamaları

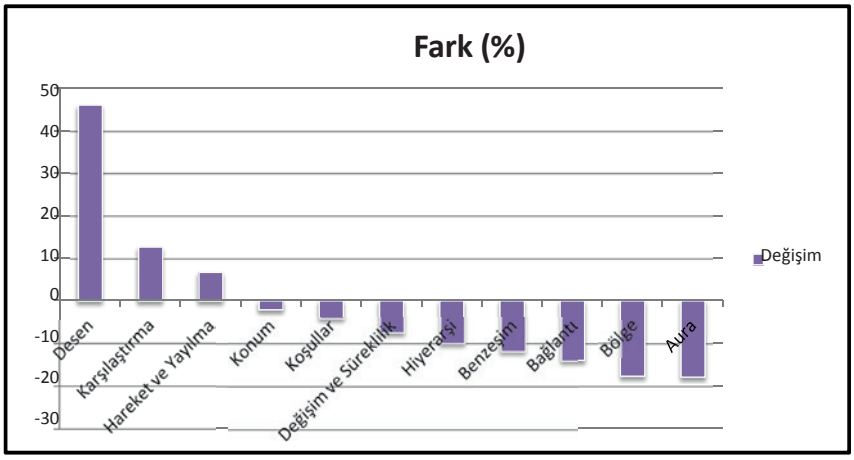
8. sınıf öğrencilerine uygulanan MDBSBT sonuçlarına göre ise hem erkeklerde hem de kızlarda yüzde 50'nin üzerinde başarı gösterilen mekânsal düşünme becerisi karşılaştırma becerisidir (Şekil 2).

Ayrıca Tablo 7'de görüldüğü gibi, 8. sınıflarda teste katılan 25 erkek öğrenciden 15'i karşılaştırma becerisinde başarılı olurken, 20 kız öğrenciden 13'ü hem karşılaştırma hem de mekânsal hiyerarşi becerisinde başarılı olmuşlardır. Ancak diğer tüm becerilerde hem cinsiyete göre hem de genel olarak istenilen başarının gerçekleşmediği görülmektedir. Örneğin, erkek öğrencilerin hiç biri mekânla ilgili şartları/koşulları değerlendirebilme becerisinde yüzde

50 ve üzeri başarı gösterememiştir. Kız öğrencilerin ise hiç biri gerek bir unsurun yakın ve uzak çevresine yapacağı etkiyi (aura) açıklayabilme becerisinde gerekse mekânlar ve coğrafi olaylar arasında bağlantı kurabilme becerisinde yüzde 50 ve üzeri başarı gerçekleştirememişlerdir (Tablo 7).

Tablo 7. *Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Cinsiyete Göre Başarı Durumu*

BECERİLER	Erkek			Kız			Toplam Başarılı
	(N)	(%)	Başarılı	(N)	(%)	Başarılı	
Karşılaştırma	25	**54,27**	15	20	**57,90**	13	28
Hiyerarşi	25	47,36	11	20	**56,65**	13	24
Desen / Motif	25	42,24	10	20	**53,06**	9	19
Konum	25	40,10	5	20	40,08	6	11
Hareket ve Yayılma	25	35,76	7	20	36,45	6	13
Değişim ve Süreklilik	25	32,96	4	20	28,00	2	6
Etki (Aura)	25	24,44	4	20	16,45	0	4
Şartlar / Koşullar	25	24,32	0	20	24,40	1	1
Bağlantı / Bağıntı	25	22,08	1	20	21,90	0	1
Bölge	25	18,84	1	20	20,25	3	4
Benzeşim	25	14,40	1	20	23,75	3	4



Şekil 3: Beşinci Sınıf ile Sekizinci Sınıf Arasındaki Beceri Gelişimini Gösteren Yüzdelik Farklar

Şekil 3 beşinci sınıftan sekizinci sınıfa gelindiğindeki mekânsal düşünme becerilerindeki değişimi (ilerlemeyi) göstermektedir. Gerçekleştirilen testlerle ölçülmeye çalışılan on bir mekânsal düşünme becerisinden sadece üç tanesinde (*desen, karşılaştırma, hareket ve yayılma*) öğrencilerin olumlu yönde bir ilerleme ve dolayısıyla gelişim gösterdiği, diğer becerilerde ise bir gerilemenin olduğu görülmektedir.

Gersmehl'in (2008) dikkat çektiği dört önemli mekânsal düşünme becerisinde (*konum, koşullar, bağlantı, bölge*) 5. sınıftan 8. sınıfa gelindiğinde genel başarı oranının düştüğü görülmektedir.

Tablo 8. *Beşinci Sınıf ile Sekizinci Sınıf Arasındaki Beceri Gelişimi Farkları*

BECERİLER	5.sınıf (%)	8.sınıf (%)	Fark
Desen / Motif	1,90	47,92	+46,02
Karşılaştırma	43,63	56,31	+12,68
Hareket ve Yayılma	31,11	37,81	+6,70
Konum	42,17	40,10	-2,07
Şartlar / Koşullar	28,43	24,36	-4,07
Değişim ve Süreklilik	37,90	30,48	-7,42
Hiyerarşi	61,90	52,00	-9,90
Benzeşim	30,85	19,07	-11,78
Bağlantı / Bağıntı	36,00	21,99	-14,01
Bölge	37,30	19,54	-17,76
Etki (Aura)	38,43	20,44	-17,99

Ortaokul eğitiminin ilk sınıfından (5. sınıf) son sınıfına (8. sınıf) gelindiğinde öğrencilerin özellikle desen becerisinde yaklaşık 46,02 puanlık bir artış ve gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, karşılaştırma becerisinde 12,68 puanlık, hareket ve yayılma becerisinde de 6,70 puanlık bir artış saptanmıştır (Tablo 8). Yine Tablo 8'de, dikkat çeken en önemli gerileme bölge ve etki (aura) becerilerinde ölçülmüştür.

Tartışma

2005 sosyal bilgiler öğretim programı, bütünleşik bir mantıkla hazırlandığı için kazanımlar sadece coğrafya disiplinini değil diğer sosyal bilgiler disiplinlerini de kapsayacak şekilde genel tanımlanmıştır (Karatekin & Sönmez,

2016; Uğurlu & Aladağ, 2015). Aynı durum güncel SBDÖP için de geçerlidir. Öğrencilerde konum analizi, harita okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı ile diğer mekânsal becerilerin geliştirilmesi için yukarıda adı geçen 11 alt becerinin kazanım ve göstergelerle desteklenerek tüm sınıf düzeylerinde geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Buna göre, Türkiye'de uygulanan sosyal bilgiler öğretim programının, mekânsal düşünme becerilerinin yaklaşık yüzde yetmişini karşıladığı söylenebilir. Konum, koşullar, bağlantılar, değişim ve süreklilik, hareket ve yayılma, çağrışım-ilişkilendirme- benzeşim becerileri her sınıf seviyesinde (hem 5. sınıfa gelene kadar hem de 5. sınıftan 8. sınıfa kadar) programlarda yer bulmuştur. Desen (motif) ve hiyerarşi becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara/göstergelere, incelenen öğretim programlarında rastlanılmamıştır. Oysaki bu çalışmada 5. sınıftan 8. sınıfa geçildiğinde öğrencilerde özellikle desen becerisinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, her iki sınıf düzeyinde de hiyerarşi becerisinin yüzde 50'nin üzerinde gerçekleştiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında desen becerisine yer verilmemesine rağmen katılımcı öğrencilerde ortaokulun ilk sınıfı ile son sınıfı arasındaki dört yıllık süreçte yaş ve kabiliyet olarak meydana gelen olgunlaşmanın bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Piaget'e göre öğrenciler yaklaşık 4. ve 5. sınıf düzeyinden 8. sınıf düzeyine geldiğinde yaşça olgunlaşırken somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş yapmaktadırlar ve daha soyut düşünebilmeyi öğrenmektedirler (Bacanlı, 2000). Ayrıca öğrencilerin özellikle ortaokul matematik dersindeki örüntülerle ilgili becerilerini işe koşmalarının desen/motif becerisinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretim programlarında olmamasına rağmen hiyerarşi becerinin gelişmesi ise öğrencilerin dolaylı yollardan mekânı hiyerarşik olarak kategorilere ayırmayı öğrendiklerine işaret edebilir. Öğrenciler, programsız da olsa örneğin yaşadıkları yerin adresini söylerken de belli ölçülerde mekânsal hiyerarşiyi kullanmaktadırlar.

Her ne kadar öğretim programlarında yer bulsa da, konum, şartlar/koşullar, bağlantı/bağıntı, değişim ve süreklilik becerileri katılımcı 5. sınıf öğrencilerde istenilen düzeyde gelişmemiştir. Uluslararası alanyazından elde edilen 11 alt mekânsal düşünme becerisinin katılımcı 5. sınıf öğrencilerindeki

gelişim düzeyine bakıldığında sadece bir tanesinde (hiyerarşi %61,90) yüzde 50'nin üzerinde başarı elde edildiği 10 alt becerinin ise bu oranın altında kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla katılımcı 5. sınıf öğrencileri, mekânsal düşünme becerileri açısından istenilen düzeyde değildir. Hatta Gersmehl'e (2008) göre, mekânsal düşünmenin temelini oluşturan dört önemli beceriye (*konum, koşullar, bağlantılar ve bölge*) yönelik başarıları da yüzde 43'ün altında kalmıştır. Hâlbuki alanyazına göre bu becerilerin yaklaşık 10-11 yaş seviyesinde yer alan çocuklarda özellikle yakın çevresinden başlayarak gelişmesi beklenmektedir (Gersmehl, 2008; Jo & Bednarz, 2009; Sönmez & Aksoy, 2013).

8. sınıf düzeyine gelindiğinde mekânsal düşünme becerilerinin yine istenilen düzeyde bir gelişim kaydettiği söylenemez. 8. sınıflarda karşılaştırma (%56,31) ve hiyerarşi (%52,05) becerileri başarılı kabul edilirken dokuz beceri istenilen başarı düzeyinde değildir. Yine Gersmehl'in (2008) işaret ettiği en önemli beceriler (*konum, koşullar/şartlar, bağlantı/bağıntı, bölge*) %40'ın altında kalmıştır. 8. sınıflarda bu becerilerin yeterince gelişmemesinde uygulanan sınav sisteminin etkisinden söz edilebilir. Türkiye'de ortaokuldan liseye geçişte uygulanan sınavda genelde sosyal bilgiler özelde ise coğrafya becerilerinden her hangi bir soru sorulmaması öğrencilerin bu becerileri içselleştirmelerini engellemektedir. 8. sınıfa gelene kadar kazanılan tüm beceriler bir üst sınıfa geçildikten sonra zamanla kaybedilmektedir. Çünkü yapılan tüm uygulamalar sınav kazanmaya yöneliktir. Okullar ve öğretmenler de öğrencileri sınavlarda ne kadar başarılı ise kendilerini o kadar başarılı görmektedirler (Bahar & Sayar & Başıbüyük, 2010).

5. sınıftan 8. sınıfa meydana gelen değişim incelendiğinde, toplamda üç alt beceride (*desen, karşılaştırma, hareket ve yayılma*) yaş ve sınıf seviyesiyle orantılı olarak bir ilerleme görülürken geri kalan sekiz alt beceride gerileme yönünde bir değişim görülmüştür. Bu durumun nedenleri arasında LGS (*Liseye Geçiş Sınavı*)' nin etkisine ek olarak öğretim programının yapısı da eklenebilir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 4. sınıftan başlayıp 7. sınıfa kadar devam eden dört yıllık bir süreci kapsadığı için 8 sınıfta öğrenciler sosyal bilgiler dersi yerine T.C. İnkılâp Tarihi dersi okumaktadırlar ve girecekleri LGS sınavında da sadece bu dersten sorumlu oldukları için önceki bilgi ve becerilerini çok çabuk unutmaktadırlar.

Sosyal bilgiler öğretim programlarında mekânsal düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar mevcut olmasına karşın bunlar kapsam ve sistematiklik bakımından düzenli ve yeterli değildir. Programda becerilerin bir "ilerleme planı" dâhilinde organize edilmediği, kazanımlara rastgele bir mantıkla dâhil edildikleri görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için tavsiye edilen süreler de yetersizdir. Öğretmenlerin programı yetiştirme ve kitabı bitirme kaygıları da burada diğer bir neden olarak sayılabilir.

Türkiye'de hâkim eğitim anlayışına bakıldığında, eğitim ve öğretimin öncelikle ve özellikle hayata hazırlamaya yönelik beceri ağırlıklı değil de bir üst eğitim kurumuna geçişte değerlendirilecek sınavlara -ki bunlar da çoğunlukla akademik başarıyı ölçen sınavlardır- yönelik uygulamalara ağırlık verdiği görülür (Öztürk, 2014). Bunun için de en çok kullanılan yöntem ve teknik davranışçı yaklaşıma uygun düz anlatım modelidir. Nitekim Uğurlu ve Aladağ (2015), bunu öğretmenlerin kısıtlı bir sürede daha fazla bilgiyi öğrencilere aktarma zorunluluğu hissetmelerine bağlamaktadır. Her ne kadar 5. sınıf seviyesinde henüz sınav maratonu başlamamış olsa da öğretmenler, öğrencileri daha çok bu sınavlara hazırlama konusunda kendilerini sorumlu hissetmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Gençtürk ve Karatekin'in (2011) de belirttiği gibi, ülkemizde hangi okul seviyesinde hangi milli coğrafya hedeflerinin ulaşılmaya çalışılacağıyla ilgili bir çalışma yoktur (akt. Karatekin & Sönmez, 2016). Milli coğrafya ülküsünden yoksun bir sosyal bilgiler dersi okuyan öğrencilerde yerelden milliye yaşanılan mekâna olan aidiyet duygusu istenilen düzeyde sağlanamamaktadır.

Gerek ortaokulun ilk seviyesi olan 5. sınıfta öğrenim gören ve on-on bir yaş aralığında bulunan öğrencilerde gerekse ortaokulun son aşamasına gelmiş, on üç - on dört yaşlarında bulunan 8. sınıf öğrencilerinde mekânsal düşünme becerilerine yönelik gelişim seviyeleri istenilen düzeyde değildir. Bir öğrencinin konum analizi, çevre okuryazarlığı ve harita okuryazarlığı becerilerini günlük hayatında işe koşabilmesi için konum, koşullar, bağlantılar, bölge, karşılaştırma, değişim ve sürekliliği algılama, hareket ve yayılmayı fark edebilme, etki (aura) ve desen (motif) becerilerini içselleştirmesi gerekir. Ancak bu mekânsal düşünme becerilerinin öğretim programında sistematik bir anlayışla düzenlenmediği, programın giriş bölümünde beceri öğretimine yaptığı vurgunun içerikle tam olarak uyuşmadığı görülmektedir.

Genel olarak 8. sınıflarda sınava yönelik bir sosyal bilgiler eğitimi verilmesi ve bu süreçte de sadece T.C. İnkılâp Tarihi konularının sosyal bilgiler dersini temsil etmesi, öğrencilerin alt sınıflarda kazandıkları genelde sosyal bilgiler özelde coğrafya becerilerini o sınıf seviyesini geçtikten sonra (sınavda sorulmayacağı için) hızla unutmalarına neden olmaktadır. Bu süreçte beceri öğretimi öğretmenler bakımından da ikinci plana atılabilmektedir.

Buna göre şu öneriler sıralanabilir;

- Özellikle 4. sınıftan itibaren mekânsal hiyerarşi (*hierarchy*) ve desen-motif-doku (*pattern*) gibi becerilerin de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer bulması sağlanmalıdır.
- SBDÖP'nın sistematik bir anlayışla ve öğrencilerin süreçte ilerlemelerini sağlayacak şekilde mekânsal düşünme becerileri açısından organize edilmesi faydalı olacaktır.
- 4. sınıftan 7. sınıfa kadar var olan sosyal bilgiler kazanımlarının Liseye Geçiş Sınavlarında beceri ölçmeye dönük olarak kullanılmaması, bu dört yıllık eğitim ve öğretimin çocukların gözünde sadece sınıf geçmekten ibaret görülmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla, Liselere Geçiş Sınavlarında genelde sosyal bilgiler özelde coğrafya becerilerinin de ölçülebileceği bir sistem ve soru tarzı benimsenebilir.

Kaynakça

AKENGİN, H. & Ersoy, F. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal öğrenme ortamlarının tarihçesi, *Sosyal bilgiler e*ğitiminde *mek*ân*sal* öğ*renme ortamlar*ı (Ed. R. Sever & E. Koçoğlu), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ARI, Y. (2005). Amerikan kültürel coğrafyasında peyzaj kavramı, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 311-340.

ATA, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı, *Sosyal bilgiler* öğ*retimi* (Ed. M. Safran), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ATILGAN, G. (2010). Küreselleşme süreci ve ulusal kültür, *M*ülki*ye Dergisi*, *34* (266), 5- 23.

BACANLI, H. (2000). *Geli*ş*im ve* öğ*renme*, Ankara: Nobel Yayın.

BAHAR, H. H., Sayar, K., Başıbüyük, A. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerilerinin incelenmesi (Erzincan örneği), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (1), 229-246.

BALDERSTONE, D. & Lambert, D. (2000). Learning to teach geography in the secondary school, *A Companion to school experience,* London: Routeledge Falmer.

BREWER, E. W. (2007). Delphi technique., *Encyclopaedia of measurement and statistics- 1*, (Eds. Salkind, N. J. & Rasmussen, K.), USA: SAGE.

ERTUĞRUL, Z. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerinin tespiti,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

GERSMEHL, P. (2008). *Teaching geography second edition,* London: The Guilford Press.

GOLLEDGE, R. G., Marsh, M., Battersby, S. (2008). Matching geospatial concepts with geographic educational needs, *Geographical research*, *46*(1), 85-98. Doi: 10.1111/j.1745-5871.2007.00494.x

GÖNÜLAÇAR, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi: bir durum çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

JO, I. & Bednarz, S.W. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality, *The Journal of Geography, 108* (1), 4-13.

KARATEKİN, K. & Sönmez, Ö.F. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde neden coğrafya?*, Sosyal bilgiler eğitimi (Ed. D.Dilek), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

KOÇ, H. & Aksoy, B.(2014). Harita becerileri ve 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin yapabilecekleri harita becerileri, *Sosyal bilgiler öğretimi* (Ed. M. Safran), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programı,(eğitim amacıyla hazırlanan taslak baskı)* , Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretimi programı,* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MOHAN, L., Mohan, A., Uttal, D. (2015). Research on thinking and learning with maps and geospatial technologies [Harita ve mekânsal teknolojilerle düşünme ve öğrenme araştırmaları] (Çev. M. Öztürk), *Coğrafya Eğitimi Dergisi [Turkish Journal of Geography Education], 1*(2): 63-77.

NEWCOMBE, N.S. & Frick, A. (2010). Early education for spatial intelligence: why, what, and how. *Mind, Brain, and Education*. *4* (3): 102-111.

NRC (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum,* , Washington, DC: National Academies Press

ÖZTÜRK, M. (2007). Coğrafya; gelişimi, içeriği ve eğitimi, *Kuram ve uygulamada coğrafya e*ğitimi (Ed. S. Karabağ, ve S. Şahin), Ankara: Gazi Kitabevi.

ÖZTÜRK, M. (2010). Mekânı algılama becerisi, *Tarih nas*ıl öğ*retilir? Tarih* öğ*retmenleri için* öz*el* öğ*retim y*önte*mleri* (Ed. M. Safran), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

ÖZTÜRK, M. (2014). Dijital çağın eşiğinde öğretmen eğitimi, *Yeni Türkiye Dergisi*, 983-996.

SEVER, R. (2015). Sosyal bilgilerde mekânsal öğrenme ortamları ile ilgili temel kavramlar, *Sosyal bilgiler e*ğitiminde *mek*ân*sal* öğrenme *ortamlar*ı (Ed. R. Sever ve E. Koçoğlu), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

SÖNMEZ, Ö. F. & Aksoy, B. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri, T*ürkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *171*, 269- 288.

THRIFT, N. (2003). Space: The fundamental stuff of geography, *Key concept in geography* (Eds. S.L. Holloway, S.P. Rice & G Valentine), London: Sage.

TÜMERTEKİN, E.& Özgüç, N. (2017). İ*nsan,* çev*re ve mek*â*n*, İstanbul: Çantay Kitabevi.

TÜRK DİL KURUMU GÜNCEL SÖZLÜK (2019). http://sozluk.gov.tr/ adresinden yararlanılmıştır.

UĞURLU, N. & Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri, *Marmara Coğrafya Dergisi, 32*, 22-42.

UYSAL, A.(2015). Londra'daki türklerde mekân ve aidiyet ilişkisi, İ*stanbul* Üni*versitesi Coğrafya Dergisi*, *30*, 61-78.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (245-270)

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE MÜZE EĞİTİMİ UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şule EGÜZ[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, suleeguz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3633-8957.

Geliş Tarihi: 04.03.2020 **Kabul Tarihi:** 20.07.2020

Öz: Müzeler öğrencilerin okuldaki öğrenme yaşantılarının zenginleşmesine katkıda bulunan en ideal mekanlardan biridir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek ve bu konudaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Malatya ili Battalgazi ve Pütürge ilçelerinde bulunan 2 ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada karma yöntem araştırma modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın deneysel desene göre tasarlanan aşamasında deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup öğretim uygulamalarına katılmıştır. Öğretim uygulamaları kapsamında deney grubu öğrencileri, sosyal bilgiler öğretmeni eşliğinde Malatya müzesine götürülerek araştırmacı tarafından belirlenen "Benim Eserim" ve "Müzede Bul" isimli etkinlikleri yapmışlardır. Araştırmanın ikinci aşaması ise durum çalışması olarak desenlenmiş ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna "Kültür ve Miras" ünitesi kapsamında müze eğitimine dayalı yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada, konuların pekiştirilmesinde ve öğrenme kalıcılığını sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, müze eğitimi, Malatya müzesi, kültür ve miras.

THE EFFECT OF MUSEUM EDUCATION APPLICATIONS ON STUDENTS IN SOCIAL STUDIES COURSE

Abstract:

The museum is one of the ideal places where students contribute to enrich their learning experiences at school. In this study, it was carried out to determine the effect of museum-based teaching practices in social studies on students. The study was conducted with 5th grade students in two secondary schools in the Battalgazi and Pütürge districts of Malatya in 2018-2019 academic years. Mixed method research model was used in the research. In the first stage, two groups, namely the experimental and control groups, participated in the teaching practices. In the context of teaching practices, the students of the experimental group performed activities entitled "My Work" and "Find in the Museum" which were determined by the researchers who were taken to the Malatya museum. The second stage was designed as a case study and interview method was used. As a result of the research, it has been found out that teaching practices based on museum education within the scope of "Culture and Heritage" unit of the experimental group are effective in enhancing the academic achievement of the students, consolidating the subjects and maintaining learning permanence.

Keywords: Social studies, museum education, Malatya museum, culture and heritage.

1. Giriş

Toplumun sosyal, bilimsel ve sanatsal başarılarının görünür kayıtlarını topladığı, koruduğu, sergilediği ve her yaştan insanın kültür, tarih ve bilim anlayışlarını oluşturduğu mekânlar olarak bilinen müzeler, eğitilecek kitlelere belli değerleri, görgü kurallarını ve beğenileri aşılayan toplumsal mühendislik araçlarıdır (Leinhardt, Crowley ve Knutson, 2002; Shaw, 2004). Bu mekânlarda insanlar, maddi ve maddi olmayan kültür ögelerini ilişkilendirebilir ve birbirinden farklı kavramları yan yana getirerek yeni durumları keşfe-

debilmektedir (Talboys, 2016). Müzeler yaklaşık son on yıldır çeşitlilik olarak genişleme göstermiş ve popülerlikleri artmıştır. Sayıları ve popülerlikleri arttıkça, müzelerin toplumdaki rolünde de belirgin değişiklikler yaşanmış, özellikle eğitimdeki rolü ön plana çıkmıştır (Falk ve Dierking, 2016).

Müzeler eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır ve müzelerin eğitim özelliği dikkate alındığında öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden birisi; öğrencilerin müze ziyaretlerinde tarihsel olaylarla ve o dönemlerin yaşam nesneleriyle ilişki kurmaya çalışmalarıdır. Nitekim müzede bulunan nesnelerle günümüzdeki nesneler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri zihinlerinde mukayese etme fırsatı bulan öğrencilerde müzeler, doğru tarih bilinci edinmelerine destek olur (Boyer, 1996; Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009). Genel olarak müzeler, çeşitli fonksiyonlarından dolayı etkili öğrenme ortamı olarak kabul edilmektedir. Bu fonksiyonlar (Broek, 2015):

- Müze ortamı bir sınıftan farklıdır ve genellikle sinema, tiyatro, kütüphane, sergi vb. karışımı olarak görülmektedir.
- Müzeler, koleksiyonların özgünlüğünü sunmaktadır.
- Koleksiyonlar ve koleksiyonların maddi ve manevi bağlamı hakkında bilgi sahibi profesyonel bir kadro müzede hizmet vermektedir.
- Müze koleksiyonları, üç boyutlu ve tam ölçeklidir. Bu özellikler ise öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Son olarak, müzeler sergileri üretme ve koleksiyonlarla ilgili öyküleri erişilebilir kılma yetkisine sahiptir.

Müzede öğrenmenin koşulları ise sınıf içinde öğrenmenin koşullarından çok farklıdır. Müzede yaşanan öğrenme deneyimlerinin bir öğretmen tarafından yönlendirilmesine ihtiyaç yoktur; doğrudan kendi yönlendirmelerini yapar. Bu bağlamda müze sergileri, öğretmenin yerine merkezi eğitim aracı olarak koleksiyonları yerleştirir. Dolayısıyla kelimeler yerine nesneler söylemin temel değer birimleridir. Ziyaretçilerin müzeye kabul edilmek için herhangi bir akademik ön koşulu yerine getirmelerine gerek yoktur. Amaç, ziyaretçilerin mezun olmaları değil, sergilerde daha uzun süre kalmaları, daha fazla öğrenme deneyimi yaşamaları ve hayatları boyunca sık sık müze ziyaretleri

yapmalarını sağlamaktır (Falk ve Dierking, 2016). Müzede gerçekleştirilecek öğrenme yaşantıları ise şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 1996),

1. Yaparak yaşayarak öğrenme durumları

a. Doğrudan doğruya edinilen maksatlı yaşantılar

b. Model ya da numuneler yardımıyla edinilen yaşantılar

c. Dramatik yaşantılar

2. Gerçekleri ya da modellerini gözlemleyerek öğrenme durumları

a. Gösteriler yoluyla edinilen yaşantılar

b. Ders gezileri yoluyla edinilen yaşantılar

c. Sergiler yoluyla edinilen yaşantılar

3. Hareketli ve sesli görüntüleri izleyerek öğrenme durumları

4. Hareketsiz görüntüleri gözleyerek öğrenme durumları

5. İletilen sesleri dinleyerek öğrenme durumları

6. Soyut görsel sembolleri gözleyerek öğrenme durumları

7. Sözel sembolleri izleyerek öğrenme durumları

Müze eğitiminin temelinde yer alan nesneye dayalı öğrenme, nesnelerin öğrenme ortamına aktif entegrasyonunu içeren bir eğitim şeklidir. Müzecilik bağlamında, nesne temelli öğrenme, öğrencilerin öğrenci merkezli bir çerçeve içinde müze koleksiyonlarına aktif katılımını tanımlar. Müze koleksiyonlarının öğrenmeye entegrasyonu, önemli bir çalışma grubunun odağı olmuştur ve müze objelerinin, eğitimlerinin her aşamasında öğrencilere ilham verebileceği, bilgilendireceği, ilgisini çekeceği ve motive edebileceği açıktır (Chatterjee, Hannan ve Thomson, 2015). Ayrıca öğrencilerin kültürel farklılıkları kabullenme ve çevre etiği geliştirme noktasında fayda sağlayarak onların değerlerini ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilirler. Bunun yanı sıra öğrencilere topluluk ve aile ile keşif imkânı sağlayabilir, özgüvenlerini geliştirebilir ve onları yeni öğrenme yollarını takip etme yolunda güdüleyebilirler (Talboys, 2016).

Müze eğitimi, sınıfın ekstra ya da özel bir etkinliği olmamalı; sınıfın bir parçası ve öğrencilerin doğal öğrenme deneyimi olmalıdır (Henderson ve Aten-

cio, 2007). Bu bağlamda temel amaç müzelerden ideal bir öğrenme ve kültür ortamı oluşturmak olmalıdır. Bu doğrultuda bireylerin müzelerden öğrendiği bilgiyi eğitim ortamlarında ve günlük hayatlarında kullanmalarını sağlayabilecek etkileşimli aktiviteler, drama ve rehberli turlar gibi nesne merkezli eğitim etkinliklerine yapılacak olan çalışmalarda ağırlık verilmelidir. Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde müzelerin eğitim alanında kullanma düzeyleri ve gerekliliğini belirlemeye yönelik betimsel çalışmaların yoğunlukta olduğu (Akçalı Avcı, 2015; Aktekin, 2008; Arı, 2010; Ata, 2002; Coşkun, 2014; Çıldır, 2014; Demircioğlu, 2008; Dilli, 2017; Egüz ve Kesten, 2012; Egüz, 2020; Erem, 2017; Kısa ve Gazel, 2016; Metan, 2007; Yılmaz ve Egüz, 2015), deneysel çalışmaların ise daha sınırlı sayıda (Buyurgan, 2002; Çerkez, 2011; Dilmac, 2016; Ermiş, 2010; Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009; Güler, 2011; Gürkan, 2004; Karadeniz ve Okvuran, 2014; Ustaoğlu, 2012; Yılmaz, Filiz ve Yılmaz, 2013) olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra müze ve tarihi çevre eğitimi için etkinlik örneklerinin yer aldığı çalışmalar da literatürde mevcuttur (Pekgözlü Karakuş, 2012; Yılmaz, vd. 2018). Yurtdışında da müze eğitimi konusunda önemli çalışmalar yapılmıştır (Anderson, vd. 2002; Booth, Krockover ve Woods, 1982; Boyer, 1996; Cox-Petersen vd., 2003; Dicindio ve Steinmann, 2019; Falk ve Dierking, 2016; Foreman Peck ve Travers, 2013; Garcia, 2012; Griffin, 2011; Hein, 1998; Klopfer, vd. 2005; Marcus, Levine ve Grenier, 2012; Nuzzacı, 2006; Talboys, 2016; Taylor ve Neill, 2015). Yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında etkinliklerle desteklenen müze eğitimi uygulamalarının, alanda yapılacak yeni deneysel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik öğretim uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak ve müze eğitimi etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretim uygulamalarından sonra deney grubunun akademik başarısı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Deney grubu ile kontrol grubu başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin olarak ise aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Deney grubu öğrencilerinin müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarında dikkatlerini çeken unsurlar nelerdir?
- Kültür ve Miras öğrenme alanındaki konular işlenirken yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin düşünceleri nelerdir?
- Yapılan müze eğitimi uygulamaları öğrencilerin "Kültür ve Miras öğrenme alanını" öğrenmelerine yönelik nasıl bir katkı sağlamıştır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntemler, tek bir çalışmadaki aynı temel olgulara yönelik nicel ve nitel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı kapsamaktadır (Given, 2008; Johnson ve Christensen, 2004; Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Miller ve Gatta, 2006; Morse, 2003). Araştırmanın nicel boyutu deneysel desenlerden eşitlenmemiş ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak düzenlenmiştir. Yarı deneysel desenler, tüm değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, uygulama geçerliği oldukça yüksek bir modeldir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; McMillan ve Schumacher, 2006; Morgan, 1998). Bu araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması olarak desenlemiştir. Bu desen bir veya daha fazla vakanın yoğun ve detaylı bir tanımı ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın deneysel işleminin çalışma grubunu Malatya ili Battalgazi ve Pütürge ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 2 ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde ise seçkisiz olmayan amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Araştırma, deney grubunda 24, kontrol grubunda ise 25 olmak üzere toplamda 49 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Deney grubunun %56'sını kız ve %44'ini de erkek öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum örneklemesi kullanıl-

mıştır. Doğrulayıcı durumlar halihazırda belirlenmiş olan temalara veya sonuçlara derinlik ve zenginlik katan, bulguların geçerliliğini arttıran ek durumları ifade eder. Yanlışlayıcı durumlar ise elde edilmiş sonuçlara zıt veya alternatif açıklamalar getirilmesini sağlar veya bulunmuş tema ve sonuçların hangi sınırlar içinde geçerli olduğunu ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nitel çalışma grubunu deney grubunda yer alan 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma etiği çerçevesinde öğrencilerin isimleri doğrudan çalışma içerisinde kullanılmamıştır. Bu nedenle deney grubu katılımcıları için Öğrenci-1 ve Öğrenci 24 arasında değişen kodlar kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin Kültür ve Miras öğrenme alanındaki akademik başarılarını ölçmek için belirlenen öğrenme alanına yönelik başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi ilk olarak toplam 40 soru olarak geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda başarı testindeki kazanıma uygun olmayan, benzer yapıdaki sorular testten çıkarılmış, bilimsel açıdan yanlış, dil ve anlatım yönünden, teknik bakımdan hatalı, görsellerle uyumsuz olan sorular ise incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve soru sayısı 25'i çoktan seçmeli ve 12'si doğru-yanlış olmak üzere 37'ye düşürülerek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama için hazırlanan başarı testinin güvenirliğini belirlemek ve madde analizi yapabilmek için uygulama yapılması planlanan öğrenme alanını daha önceden öğrenmiş olan 361 altıncı sınıf öğrencisine testin ön uygulaması yapılmıştır. Akademik Başarı Testi'nin madde analizi sonucuna göre ayırt ediciliği 0.30'dan küçük olan 14 soru (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 19, 22, 28, 32, 35) elenerek toplamda 23 soruyu kapsayacak şekilde orta güçlükte ve ayırıcılık gücü yüksek olan sorular test biçiminde düzenlenip, görsellerle zenginleştirilerek esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çalışmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ile deney ve kontrol gruplarına son-testin uygulanmasının ardından toplanmıştır. Görüşme formu geliştirilirken öncelikle kapsam geçerliliğinin sağlaması için ilgili literatür taranmış, uzman görüşüne sunulmuş ve ardından formun ön uygulaması yapılmıştır. Gerekli düzeltmelerin ardından form esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nicel verilerin toplanması için hazırlanan Akademik Başarı Testi ile öğretim planları ve etkinlikleri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında be-

lirlenen okullardaki 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ön-test uygulamasının ardından deney grubunda toplam 9 oturumdan oluşan (1 oturum = 40 dakika) ve 3 hafta süren Kültür ve Miras öğrenme alanına yönelik hazırlanan öğretim programı uygulanmıştır. Ayrıca Malatya Müzesi içerisinde "Müzede Bul" ve "Benim Eserim" adı altında deney grubuyla iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Malatya Müzesi'nde toplam 15.000 eser mevcuttur. Bu eserler; kazılar, hibe (bağış), istirdat (el koyma) veya satın alma gibi yollarla müzeye kazandırılmıştır. Müzede, yapılan arkeolojik kazılar sonucu gün ışığına çıkarılan, kalkolitik, neolitik, tunç çağı, Roma, Hitit, Bizans, Selçuklu, Urartu ve Osmanlı dönemi medeniyetine dair eserler yer almaktadır. Neolitik heykeller, mızrak uçları, paralar, savaş aletleri, toprak kaplar, kral mezarı, otlayan karaca mozaiği sergilenen eserlerden bazılarıdır (Kültür Turizm Bakanlığı, 2018). 5. sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanındaki "Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder." (MEB, 2018) kazanımına uygun olarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarına ait eserler yer aldığı için etkinliklerde Malatya Müzesi tercih edilmiştir.

Kontrol grubundaki eğitim ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Öğrenme alanı sınıf içi diğer öğrenme yaklaşımlarıyla (düz anlatım, soru cevap vb.) işleneceği için kontrol grubu öğrencilerine bu konuda ek bir açıklama yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan öğretim programı ve etkinlikler sonrasında ise hazırlanan başarı testi gruplara son-test olarak uygulanarak araştırmanın nicel veri toplama bölümü tamamlanmıştır. Her iki grubun da ön-test ve son-test testinden aldıkları puanlar hesaplanarak SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise deney ve kontrol gruplarına son-testin uygulanmasının ardından toplanmıştır. Nitel veri analizlerinde kaliteyi olumsuz etkileyebilecek faktörleri engellemek amacıyla bu çalışmada çözümlemelerin bilgisayar destekli bir şekilde gerçekleştirilmesi uygun bulunmuş ve bunun için araştırmada NVivo 11 nitel veri analizi programı tercih edilmiştir. Nitel araştırmaların veri analizi sürecinde; yorumlama ve yanlı çözümleme, olumlu vakalara fazla vurgu ya da olumsuzları göz ardı etme, yersiz genellemeler yapma, sıra dışı olana odaklanma, kavram ya da kodların üstü kapalı biçimde tanımlama ile verilerin tutarsız biçimde yorumlanması kaliteyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gibbs, 2002). Çalışmada bütün bu unsurlar göz önüne alınarak kısmi ve yanlı çözümlemelerden uzak-

laşmak istenmiş, deney grubu öğrencilerinin düşüncelerini daha net bir şekilde ifade etmek için de çalışmada ayrıca doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, veri toplama araçlarından elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiş; "Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına etkisi" ve "Öğrencilerin kültür ve miras öğrenme alanında yapılan müze eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri" başlıkları altında yapılan analizler sunulmuştur.

3.1. Sosyal Bilgilerde Müze Eğitimine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş tablolar halinde sunularak açıklanmıştır.

3.1.1. *Deney ve kontrol gruplarının ön-test başarı puanlarının karşılaştırılması*

Akademik Başarı Testinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-testten aldıkları puanlar İlişkisiz t Testi tekniği (Independent t) ile analiz edilmiş olup bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testindeki ön-test puanlarına yönelik ilişkisiz t testi (independent t) sonuçları

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney Ön-test	24	12.83	4.125	.242	47	.809
Kontrol Ön-test	25	12.56	3.765			

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın ön-test bulgularına bağlı olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testine yönelik ön-test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(47) = .242$, $p > .05$]. Araştırmada uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarının birbirine yakın olduğu ve çalışmada bu iki grubun karşılaştırılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

3.1.2. *Deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test başarı puanlarının karşılaştırılması*

Akademik Başarı Testinde deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-testten aldıkları puanlar t Testi (Paired Samples) tekniği ile analiz edilmiştir. Deney grubundan elde edilen bulgular Tablo 2'de, kontrol grubundan elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testindeki öntest ve son-test puanlarına yönelik t testi (paired samples) sonuçları

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney Ön-test	24	12.83	4.125	-2.888	46	.006
Deney Son-test	24	16.33	4.270			

Deney ön-test ve deney son-test grupları arasında yapılan t testi (Paired Samples) analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Puanlar incelendiğinde anlamlı farklılığın deney son-test grubu lehine olduğu görülmektedir ($p \leq .05$; $t=-2.888$). Bu sonuç, Kültür ve Miras öğrenme alanına yönelik olarak deney grubuna uygulanan müze eğitimi uygulamalarının öğrenci başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testindeki öntest ve son-test puanlarına yönelik t testi (paired samples) sonuçları

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Kontrol Ön-test	25	12.56	3.765	-1.666	48	.102
Kontrol Son-test	25	14.32	3.705			

Tablo 3 incelendiğinde kontrol ön-test ve kontrol son-test grupları arasında yapılan t testi (Paired Samples) analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$; $t=-1.666$). Elde edilen bu sonuçlar deney grubunda verilen müze eğitimi uygulamalarının öğrencilerin başarılarını artırdığı, kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise değişiklik olmadığını göstermektedir.

3.1.3. *Deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanlarının karşılaştırılması*

Akademik Başarı Testinde deney ve kontrol grubunun son-testten aldıkları puanlar İlişkisiz t Testi tekniği (Independent t) ile analiz edilmiş olup bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testindeki son-test puanlarına yönelik ilişkisiz t testi (independent t) sonuçları

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney Son-test	24	16.33	4.270	1.765	47	.084
Kontrol Son-test	25	14.32	3.705			

Deney son-test ve kontrol son-test grupları arasında yapılan t testi analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$; $t=1.765$). Deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubunun aritmetik ortalamalarındaki artışın kontrol grubundaki artışa oranla daha yüksek olduğu ancak bu artışın anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar deney grubunda yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarılarını arttırdığı ancak kontrol grubuna uygulanan öğretim yöntemiyle karşılaştırıldığında akademik başarı noktasında anlamlı bir farkın oluşmadığını göstermektedir.

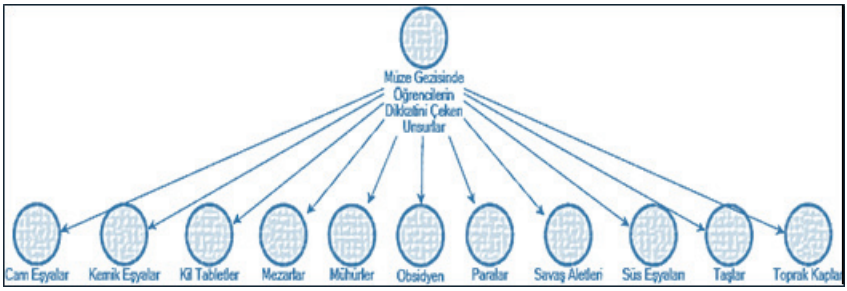
3.2. Öğrencilerin Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Yapılan Müze Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Yapılan müze eğitimi etkinlikleri sonunda öğrencilere uygulanan standartlaştırılmış görüşme formu sonunda elde edilen bulgular "Müze eğitimi uygulamalarında öğrencilerin dikkatini çeken unsurlar", "Kültür ve Miras öğrenme alanındaki konular işlenirken yapılan etkinliklerin öğrencilere yansıması" ve "Yapılan uygulamaların öğrenme sürecine katkısı" başlıkları altında incelenmiştir.

3.2.1. Müze eğitimi uygulamalarında öğrencilerin dikkatini çeken unsurlar

Dikkat, herhangi bir uyarıcıya ya da duruma tepkide bulunmayı kolay hale getirmek için duyu organlarının birbirleriyle yaptığı uyumdur. Müze

eğitimi uygulamalarında da yapılacak ilk işlemlerden biri dikkatlerini çekme ve uygulama boyunca dikkatlerini canlı tutmadır. Bu bölümde deney grubu öğrencilerine "Müze eğitimi uygulamalarında ve yaptığımız müze gezisinde neler dikkatini çekti?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevapların katılımcılara göre dağılımı Şekil 3.1'de yer almaktadır.

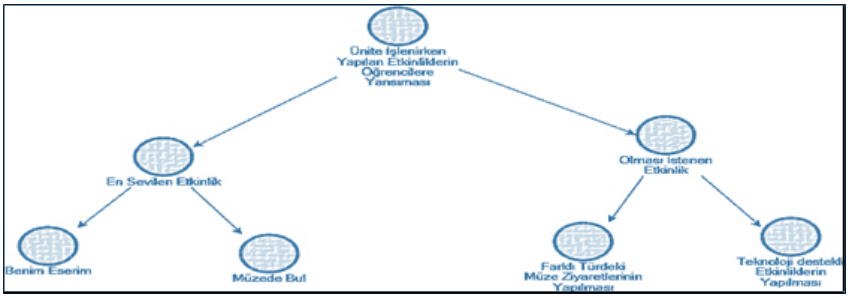


Şekil 3.1. Müze eğitimi uygulamalarında öğrencilerin dikkatini çeken unsurlar

Şekil 3.1'deki alt temalar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin dikkat çekici unsurlar konusunda farklı görüşlerde oldukları görülmektedir. Öğrenciler; cam eşyalar (f=12), kemik eşyalar (f=10), kil tabletler (f=9), mezar örnekleri (f=9), mühürler (f=7), obsidyen (f=6), paralar (f=5), savaş aletleri (f=5), süs eşyaları (f=4), taşlar (f=2) ve toprak kapların (f=2) dikkatlerini çektiklerini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde en fazla dikkat çeken unsurların cam, kemik eşyalar, kil tabletler ve mezar örnekleri olurken; en az dikkat çeken unsurların ise taşlar ve toprak kapların olduğu belirlenmiştir.

3.2.2. Kültür ve miras öğrenme alanındaki konular işlenirken yapılan etkinliklerin öğrencilere yansıması

Bu bölümde katılımcılara görüşme formunda yer alan "Kültür ve Miras öğrenme alanındaki konulara yönelik yapılan etkinlikler ve müze gezisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Belirlenen soruya yönelik katılımcılar tarafından verilen cevaplar Şekil 3.2'de sunulmuştur.



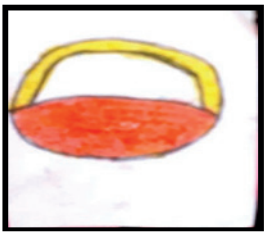
Şekil 3.2. Yapılan etkinliklerin öğrencilere yansıması

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde "en sevilen etkinlik" ve "olması istenen etkinlik" olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan "en sevilen etkinlik" temasına yönelik katılımcıların en fazla Müzede Bul (f=18) etkinliğinde yoğunlaştıklarını ve en az ise Benim Eserim (f=6) etkinliğini tercih ettikleri belirtmişlerdir.

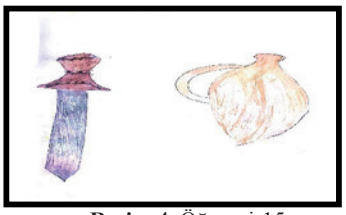
Müzede bul etkinliği gerçekleştirilmeden önce müze, deney grubuyla gezilerek eserlerle ilgili bilgiler Kültür ve Miras öğrenme alanındaki konularla da ilişkilendirilerek katılımcılar bilgilendirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin en çok etkilendikleri eserleri bulmaları ve yanında beklemeleri istenmiştir. Herkesin bir eser seçtiği bu etkinliğe "Benim Eserim" adı verilmiştir. Öğrencilerin seçtikleri eserleri incelemeleri için süre verilmiş ve daha sonra bu eserlerin resimlerini çizmeleri, hangi dönem ve hangi amaçla yapıldığına dair bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yapılan etkinlikten elde edilen ürünlerden bazıları ise aşağıda verilmiştir.

Resim 1. Öğrenci-4

Resim 2. Öğrenci-18



Resim 3. Öğrenci-11



Resim 4. Öğrenci-15

Resim 5. Öğrenci-22

Müzede yapılan ikinci etkinlik ise "Müzede Bul" adı verilen etkinliktir. Bu etkinlikte anahtar kelimeler ve öğrencileri bu anahtar kelimelere yönlendiren ipucu barındıran sorular hazırlanmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve bir gruba anahtar kelimeler dağıtılarak müze içinde ilgili eserin yanında beklemiştir. Diğer gruba ise soru kartlarından sorular sorulmuş ve doğru cevap veren öğrencilere ipucu barındıran kart verilerek anahtar kelimeyi elinde tutan arkadaşının getirmesi istenmiştir. Tüm öğrencilerin bu etkinliğe katılması sağlanmıştır. Anahtar kelime ve ipucu grupları yer değiştirilerek etkinlik birkaç defa tekrarlanmıştır. Etkinliğe yönelik görseller aşağıda yer almaktadır.

Resim 6. Müzede bul etkinliğine yönelik görseller

Öğrenciler uygulamalarda olması istenen etkinlik temasına yönelik ise farklı türde müze ziyaretlerinin yapılması (f=15) ve teknoloji destekli etkinliklerin yapılması (f=7) yönünde öneriler geliştirmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

> *"Başka müzeye gitmek isterdim, evimize de yakın olduğu için daha önce görmüştüm burayı ama müzede bulma etkinliği eğlenceliydi. Önceden sadece gezmiştim."* (Öğrenci-3)

> *"Müze gezisi çok güzeldi. Oyunlar oynadık. Müzede bul etkinliğinde en çok ben bildim. En çok da onu sevdim."* (Öğrenci-9)

> *"Tablet gibi aletler müze içinde olabilirdi."* (Öğrenci-11)

> *"Benim eserimde en çok hoşuma giden aleti çizmiştim. Öğretmen bu etkinliği söyleyince orada karar verdim. Resim çizmeyi severim. Daha önce gezip okula geldiğimde bunu yapmamıştım."* (Öğrenci-18)

3.2.3. Yapılan uygulamaların öğrenme sürecine katkısı

Yapılan uygulamaların katılımcıların öğrenme sürecine olan katkılarını belirlemek amacıyla onlara "Konular işlenirken müze gezisi düzenlenmesi ve etkinlikler yapılması konuların anlaşılmasına katkı sağladı mı?" sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar Şekil 3.3'te özetlenmiştir.

Şekil 3.3. Yapılan uygulamaların öğrenme sürecine katkısı

Şekil 3.3 incelendiğinde verilen cevaplar doğrultusunda müze gezisi ve etkinliklerin belirlenen öğrenme alanının anlaşılmasına ilişkin iki alt tema oluşturulmuştur. Bu doğrultuda konuların pekiştirilmesi (f=10) ve öğrenmede kalıcılığı sağlama (f=12) temaları öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Konuların pekiştirilmesi ve kalıcılığı sağlamaya yönelik düşüncelerini ifade eden bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *"Unuttuğum şeyleri hatırlamama yardımcı oldu ve daha net aklımda kaldı."* (Öğrenci-6)
>
> *"Aklımda birçok şey kaldı ve eski dönemle ilgili artık daha fazla bilgi biliyorum."* (Öğrenci-8)
>
> *"Bu konuyu pekiştirmemiştim, konu kalıcı oldu. Eğlendim ve güzel şeyler gördüm."* (Öğrenci-10)
>
> *"Evet konuyu anlamama çok katkı sağladı. Bir de eğlenerek öğrendiğimiz için daha da kalıcı oldu."* (Öğrenci-12)
>
> *"Aklımda kaldı, eğlenerek öğrendim."* (Öğrenci-21)

4. Sonuç ve Tartışma

Ülkemiz okullarında okutulan sosyal bilgiler derslerinin bir kısmı dört duvar arasında sadece sınıf merkezli öğretilmektedir. Oysa sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla hedeflenen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere aktarılabilmesi için okul dışı mekânların bu ders kapsamında kullanılması gerekmektedir

(Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015). Sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek okul dışı mekânlardan biri de müzelerdir. Müzelerin bilimsel, toplumsal, eğitimsel, turistik amaçları ile sosyal bilgiler dersinin genel amaçları ve kazanımları birbiri ile örtüşmektedir (Ata, 2015). Bu bağlamda yapılan araştırma da sosyal bilgilerde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini ortaya çıkarmak ve müze eğitimi uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Öğrencilerin okulda başarıyı tatması/tatmaması daha ileri düzey öğrenmeler için etkili bir güdülemeye ya da hayal kırıklığına sebep olabilir. Nitekim başarıyı tatmamış veya tadamamış bir öğrencinin öğrenme isteğinin körelme olasılığı yüksektir (Fidan, 1996). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde başarıyı tatmalarına yardımcı olmaları ders içeriğini etkinliklerle zenginleştirmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada da planlanan müze eğitimi uygulamalarından önce ve sonra deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde deney ön-test ve deney son-test grupları arasında yapılan t testi analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Puanlar incelendiğinde anlamlı farklılığın deney son-test grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Kültür ve Miras öğrenme alanına yönelik olarak deney grubuna uygulanan müze eğitimi uygulamalarının öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçla benzer şekilde Gökkaya ve Yeşilbursa (2009) ile Çerkez'in (2011) yapmış olduğu çalışmada da deney ön-test/son-test puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda her iki çalışmada, kullanılan müze eğitimi uygulamalarının deney grubu başarı puanlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Kontrol ön-test ve kontrol son-test grupları arasında ise yapılan t testi analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır. Elde edilen bu sonuçlar deney grubunda verilen müze eğitimi uygulamalarının öğrencilerin başarılarını artırdığı, kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise değişiklik olmadığını göstermektedir. Deney son-test ve kontrol son-test grupları arasında yapılan t testi analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubunun aritmetik ortalamalarındaki artışın kontrol grubundaki artışa oranla daha yüksek olduğu ancak bu artışın anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar deney

grubunda yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarılarını arttırdığı ancak kontrol grubuna uygulanan öğretim yöntemiyle karşılaştırıldığında akademik başarı noktasında anlamlı bir farkın oluşmadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu sonucun aksine bulgular elde eden çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Çerkez'in (2011) yapmış olduğu araştırmada müze eğitimi uygulamalarına dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile sınıf içi diğer öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmada müze ile eğitim uygulamalarının, daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Gökkaya ve Yeşilbursa (2009), Bozdoğan (2007) ve Dilmaç (2016) da yine yapmış oldukları deneysel çalışmalarında grupların son-test puanları arasında deney son-test lehine daha yüksek değerlere ulaşmışlardır.

Müze ziyaretleri öğretmenlere ve öğrencilerine sınıf etkinliklerini tamamlayan benzersiz kaynaklar ve bakış açıları sunar. Bu ziyaretler aynı zamanda öğrencileri ömür boyu sürecek anlamlı bir müze dersi vererek geçmişi öğrenmeye hazırlar. Nitekim müze ziyaretleri, öğrencilerin konu içerik bilgilerini genişletebilir, daha duyusal bir öğrenme deneyimi sunabilir ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilir (Marcus, 2007). Yılmaz, Filiz ve Yılmaz'da (2013) çalışmalarında müze ziyaretlerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenmeye aktif olarak katılmalarına destek olduğunu ve tarih bilgilerini yeniden yapılandırmaya başlamalarını sağladığının altını çizmişlerdir. Müzede iken görülecek ve yapılacak şeyler hakkında bazı seçimleri öğrencilere bırakmak, dikkatlerini canlı tutmak anlamlı öğrenme hedeflerini destekleyebilir (Falk, 2004). Nitekim öğrenme-öğretme sürecinde sunulan uyarıcıların fark edilmesini, önemli unsurların ayırt edilmesini ve işleme sürecine iletilmesini en etkili şekilde sağlayan mekanizma dikkattir. Sunulan birçok uyarıcı içerisinden hedeflere ulaştırıcı önemli bilginin seçilmesi ve sınırlı işleme ünitesine bu bilgilerin gönderilmesi de önemlidir (Öztürk, 1999). Araştırmada da deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen nitel görüşmeler sonunda müze eğitimine yönelik hazırlanan öğretim uygulamaları ve müze gezisiyle ilgili dikkat çekici unsurlar konusunda seçme noktasında öğrenciler özgür bırakılmış ve bu doğrultuda onların farklı görüşlerde oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler; cam eşyalar, kemik eşyalar, kil tabletler, mezar

örnekleri, mühürler, obsidyen, paralar, savaş aletleri, süs eşyaları, taşlar ve toprak kapların dikkatlerini çektiklerini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde en fazla dikkat çeken unsurların cam, kemik eşyalar, kil tabletler ve mezar örnekleri olurken; en az dikkat çeken unsurların ise taşlar ve toprak kapların olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde 5. sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanındaki "Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder." (MEB, 2018) kazanımının öğrenciler tarafından öğrenilmesine yapılan müze gezisinin katkı sağladığı düşünülebilir. Nitekim müzelerin örgün eğitimin alışılmış yöntem ve teknikleri dışında çeşitli etkinliklerle çağdaş bir öğretim sunma görevini üstlenmeleri, öğrencilerin sosyal bilgiler ile olan bağlarını kurmasında önemli katkılarda bulunur. Bu bağlamda müzelerde çeşitli dönemlere ait gerçek nesneler ile karşılaşan ve bunlarla ilişkili etkinlikler yapan öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik anlayışı gelişmekte ve sosyal bilgilere bakış açısı farklılaşmaktadır. Bu araştırmada da yapılan öğretim uygulamaları etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda deney grubunda yer alan öğrencilerin "en sevilen etkinlik" temasına yönelik en fazla "Müzede Bul" etkinliğinde yoğunlaştıkları ve eğlendikleri; en az ise "Benim Eserim" etkinliğini severek yaptıkları belirlenmiştir. "Müzede Bul" etkinliği müze ziyareti sırasında, "Benim Eserim" etkinliği ise müze ziyareti sonrasında yapılmıştır. Ziyaret öncesi etkinliklerde olduğu gibi birçok araştırma, ziyaret sonrası etkinliklerin öğrenciler için öğrenme deneyimlerini en üst düzeye çıkarmak için gerekli olduğunu göstermektedir (Bitgood, 1994; Falk ve Dierking, 2016; Orion ve Hofstein, 1994; Yılmaz, Filiz ve Yılmaz, 2013). Uygulamalarda olması istenen etkinlik temasına yönelik ise öğrencilerin farklı türde müze ziyaretlerinin yapılması ve teknoloji destekli etkinliklerin yapılması yönünde öneriler geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, ODTÜ Geliştirme Vakfı tarafından desteklenen müze eğitimi projesi kapsamındaki uygulamalar sonrasında yapılan gözlemler ve değerlendirmelerle de örtüşmektedir (Uğur, 2004). Söz konusu araştırmada da müze eğitimi projesinde yer alan öğrencilerin yaptıkları uygulamalardan zevk aldıkları, eğlendikleri ve farklı müzeleri gezerek uygulama ve incelemeler yapmak istediklerini ortaya koymuştur.

Öğretim sürecinde öğrenilenlerin kalıcı olması oldukça önemlidir. Günümüzde kalıcı öğrenmeyi sağlayacak ve öğrencilerin dikkatini çekecek eğitim

ortamlarına gereksinim vardır. Müzeler, okulda sunulan eğitimi destekleyici ya da bireylerin öğrenmelerine ortam hazırlayan yerler olarak bunların başında gelmektedir. Gartenhaus (2000), müzelerde öğrenmenin doğrudan olması ve yer alan nesnelerin görsel ve uyarıcı yönden etkileyici olması öğrencilere hem farklı tecrübeler yaşatarak hem de onların yaratıcılıklarına katkı sağlayarak onlarda daha kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığının altını çizmiştir. Nitekim öğrencilerin duyularını etkin bir şekilde kullandıkları müze ziyaretlerinde öğrendiklerinin kalıcılığı artmakta ve öğrenciler somut yaşantılar elde etmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2010). Araştırma kapsamında yapılan uygulamaların öğrenme sürecine katkısı noktasında öğrenci görüşlerinin konuların pekiştirilmesi ve öğrenme kalıcılığını sağlama yönünde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçla benzer şekilde Gürkan (2002) da öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerinde müzelerin önemli bir rol üstlendiğini ileri sürmüş ve yapmış olduğu çalışmayla da bu görüşünü desteklemiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak şu öneriler sunulabilir:

1. Müze ortamlarında öğrencilerin farklı etkinlikler yapabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.
2. Müzelerde etkinlik yapmanın zorlukları göz önünde bulundurulduğunda eğitim kurumlarında müzelerden daha etkin bir şekilde yararlanmak için derslerde sanal müzeler sıklıkla kullanılmalı ve dijital ortamda uygulanabilir etkinlikler geliştirilmelidir.
3. Türkiye ve Dünya'da bulunan müzelerin eğitsel etkinlikleri araştırılarak raporlaştırılabilir.
4. Malatya'da görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerle yürütülen bu araştırma, farklı illerde uygulanabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

AKTEKİN, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 103-111.

AKÇALI AVCI, A. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf dışı tarih öğretimi algısı: Öğretmen ve aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 117-137.

ANDERSON, D., PİSTİCELLİ, B., WEİER, K., EVERETT, M. ve TAYLER, C. (2002). Children's museum experiences: İdentifying powerful mediators of learning. *Curator, 45*(3), 213- 231.

ARI, Ç. (2010). *Müze bilinci öğrenme alanı etkinliklerinin gerçekleşebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

ATA, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

ATA, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. A. Şimşek ve S. Kaymakcı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 171-187). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BİTGOOD, S. (1994). What do we know about school field trips? In R. J. Hannapel (Ed.). *What research says about learning in science museums: 2* (pp. 12–16). Washington, DC: Association of Science-Technology Centers.

BOOTH, J. H., KROCKOVER, G. H. ve WOODS, P. R. (1982). *Creative museum methods and educational techniques.* Springfield, IL: C.C. Thomas.

BOYER, C. L. (1996). *Using Museum Resources in the K-12 Social Studies Curriculum*. [Çevrim-içi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412174.pdf], Erişim tarihi: 01.02.2019.

BROEK, S. (2015). *Why museums are valid learning environments.* [Çevrim-içi: https://ec.europa.eu/epale/en/blog/why-museums-are-valid-learning-environments], Erişim tarihi: 04.11.2018.

BUYURGAN, S. (2002*). Programlı bir müze ziyareti ve sonrasında uygulama örneği.* Gazi Üniversitesi I. Sanat Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi.

BUYURGAN, S. ve MERCİN L. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları.* V. Özsoy (Ed.). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

CHATTERJEE, H. J., HANNAN, L. ve THOMSON, L. (2015). An introduction to object-based learning and multisensory engagement. In H. J. Chatterjee & L. Hannan (Eds.), *Engaging the Senses object-based learning in higher education* (pp. 1-21). New York: Routledge.

CHRİSTENSEN, L. B., JOHNSON, R. B. ve TURNER, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

COHEN, L., MANİON, L. ve MORRİSON, K. (2007). *Research methods in education.* New York: Routledge.

COŞKUN, D. (2014). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan müze gezilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

COX-PETERSEN, A. M., MARSH, D. D., KİSİEL, J. ve MELBER, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching, 40*(2), 200-218, doi:10.1002/tea.10072.

ÇERKEZ, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

ÇILDIR, Z. (2014). Türkiye'de bir eğitim ortamı olarak müzelerin kullanımına ilişkin eğitimciler tarafından hazırlanan raporlar. *Folklor ve Edebiyat Dergisi, 20*(79), 179- 188.

DEMİRCİOĞLU, E. ve DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. A. Şimşek ve S. Kaymakcı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 99-111). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2008). History teachers' attitudes to museum visits. *Teaching History Journal, 1,* 24-30.

DİCİNDİO, C. ve STEİNMANN, C. (2019). The influence of progressivism and the works progress administration on museum education. *Journal of Museum Education, 44*(4), 354-367.

DİLMAÇ, O. (2016). The Effect of Active Learning Techniques on Class Teacher Candidates' Success Rates and Attitudes toward their Museum Theory and Application Unit in their Visual Arts Course. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 16*(5), 1587-1618.

DİLLİ, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 214,* 303-316.

EGÜZ, Ş. ve KESTEN, A. (2012). Sosyal Bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 81-103.

EGÜZ, Ş. (2020). Availability of Virtual Museum Applications in Courses Based on the Views of Classroom Teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 15*(2), 194-207.

EREM, E. (2017). Okul öncesi öğretmenliği öğretim programında yer alan seçmeli müze eğitimi dersinin gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 12*(2), 31-42.

ERMİŞ, B. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde üç boyutlu sanal müze ziyareti etkinliğine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

FALK, J. H. ve DİERKİNG, L. D. (2016). *The museum experience.* New York: Routledge.

FALK, J. H. (2004). The director's cut: Toward an improved understanding of learning from museums. *Science Education, 88*(1), 83-96.

FİDAN, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Ankara: Alkım Yayınevi.

FOREMAN PECK, L. ve TRAVERS, K. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums, *Educational Action Research, 21*(1), 28-41.

GARCİA, B. (2012). What we do best. *Journal of Museum Education, 37*(2), 47-55, doi:10.1080/10598650.2012.11510730.

GARTENHAUS, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler* (R. Mergenci & B. Onur, Çev.). B. Onur (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü ve Uygulama Merkezi Yayınları.

GİBBS, G. (2002). *Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo (Understanding Social Research).* London: Open University Press.

Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods.* California: SAGE Publications.

GÖKKAYA, A. K. ve YEŞİLBURSA, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihï yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisï . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 483-506.

GRİFFİN, J. (2011). *Understanding museums - The museum education mix: Students, teachers and museum educators.* [Çevrim-içi: http://nma.gov.au/research/understanding-museums/JGriffin_2011.html], Erişim tarihi: 04.11.2018.

GÜLER, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. İlköğretim Online, 10(1), 169-179.

GÜRKAN, T. (2004). İlköğretim II. Kademe Eğitiminde Müze Eğitiminin Önemi Üzerine Araştırma (Bursa Örneğinde). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

HEİN, E. G. (1998). *Learning in the museum.* Routledge: New York.

HENDERSEN, T. Z. ve ATENCİO, D. J. (2007). Integration of play, learning, and experience: What Museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal, 35*(3), 245-251.

JOHNSON, R. B. ve CHRİSTENSEN, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

KARADENİZ, C. ve OKVURAN, A. (2014). Müzede Bir Gece: Ankara Üniversitesi Öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde Müze Eğitimi. İlköğretim Online, 13(3), 865-879.

KISA, Y. ve GAZEL, A. A. (2016). Sosyal Bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education, 2*(1), 51-83.

KLOPFER, E., PERRY, J., SQUİRE, K., JAN, M. F. ve STEINKUEHLER, C. (2005). Mystery at the museum – A collaborative game for museum education. [Çevrim-içi:https://www.researchgate.net/publication/221033626_Mystery_at_the_museum_a_collaborative_game_for_museum_education], Erişim tarihi: 04.02.2020.

KÜLTÜR TURİZM BAKANLIĞI. (2018). *Malatya il kültür turizm müdürlüğü.* [Çevrim-içi: http://www.malatyakulturturizm.gov.tr/TR,58294/malatya-muzesi.html], Erişim tarihi: 04.11.2018.

LEECH, N. L. ve ONWUEGBUZİE, A. J. (2007). An array of qualitative analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly, 22*, 557–584.

LEİNHARDT, G., CROWLEY, K. ve KNUTSON, K. (2002). *Learning conversations in museums*. In Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (Eds.), London: Lawrence Erlbaum Publishers.

MARCUS, A. S. (2007). Representing the past, reflecting the present: Museums, memorials, and the secondary history classroom. *The Social Studies, 98,* 105-110.

MARCUS, A. S., LEVİNE, T. H. ve GRENİER, R. S. (2012). How Secondary History Teachers Use and Think About Museums: Current Practices and Untapped Promise for Promoting Historical Understanding. *Journal Theory & Research in Social Education, 40*(1), 66-97.

MCMİLLAN, J. H. ve SCHUMACHER, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry.* Boston: Pearson Education.

MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).* Ankara: MEB.

METAN, E. (2007). İlköğretim okullarının birinci kademesinde görevli sınıf öğretmenlerinin müzeleri görsel sanatlar eğitimi dersinde kullanmalarına yönelik görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

MILLER, S. ve GATTA, J. (2006). The use of mixed methods models and designs in the human sciences: Problems and prospects. *Quality & Quantity, 40*(4), 595-610.

MORGAN, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research, 8*, 362-376.

MORSE, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.

NUZZACI, A. (2006). General education and museum education: Between singularity and plurality. *Revista Complutense de Educación, 17(*1), 65-75.

ORİON, N. ve HOFSTEİN, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 1097-1119.

ÖNDER, A., ABACI. O. ve KAMARAJ, I. (2009). "Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi": İstanbul arkeoloji müzesindeki Marmara örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 103-107.

ÖZTÜRK, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim, 144.*

PEKGÖZLÜ KARAKUŞ, D. (2012). Müzelerde uygulanabilecek müze eğitim etkinlikleri. *Mediterranean Journal of Humanities, 2*(1), 131-138.

SHAW, W. M. K. (2004). *Osmanlı müzeciliği, müzeler, arkeoloji ve tarihin görselleştirilmesi.* (E. Soğancılar, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

TALBOYS, K. G. (2016). *Museum educator's handbook.* New York: Routledge.

TAYLOR, E. W. ve NEILL, A. C. (2015). Museum Education a nonformal education perspective. *Journal of Museum Education, 33*(1), 23-32.

UĞUR, N. (2004). *ODTÜ geliştirme vakfı Ankara okulları müze eğitimi uygulamaları* [Çevrim-içi: http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/], Erişim tarihi: 05.09.2018.

USTAOĞLU, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihine yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, A. (1996). *Müzelerde çocuk eğitiminin müze koleksiyonları bağlamında değerlendirilmesi ve Rahmi M. Koç müzesi örneğinde irdelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

YILMAZ, K., FİLİZ, N. & YILMAZ, A. (2012). Learning social studies via objects in museums: investigation into Turkish elementary school students' lived experiences. *British Educational Research Journal, 39*(6), 979–1001.

YILMAZ, A. ve EGÜZ, Ş. (2015). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretiminde müzenin önemi hakkındaki tecrübe ve düşünceleri. *Turkish Studies, 10*(11), 1637-1650.

YILMAZ, A., YILDIRIM, G., FİLİZ, N. ve İBRAHİMOĞLU, Z. (2018). *Etkileşimli müze ve tarihi çevre eğitimi: kuramsal temeller ve örnek etkinlikler.* Ankara: Pegem Akademi.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (271-288)

KENT MERKEZİ VE KIRSALDA YAŞAYAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELEMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Birsen BASUN[1], Şule ERDEN[2]

1 Uzman, Şoförler ve Otomobilciler Odası Anaokulu, Müdür Yardımcısı, Çukurova/ADANA, birsenbasunsn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6727-9419.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Sarıçam/ADANA, sule.erden@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8748-1166.

Geliş Tarihi: 10.12.2019 **Kabul Tarihi:** 03.05.2020

Öz: Bu çalışmanın amacı, kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini incelemektir. Bu araştırma nedensel karşılaştırma modelinde düzenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Adana ili Çukurova merkez ilçesinde yaşayan ve Ceyhan ilçesine bağlı kırsal bölgede yaşayan çocuklar oluşturmuştur. Kırsal bölge tanımına giren Ceyhan ilçesi mahalleleri seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemi tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen Adana il merkezinde yaşayan 40, kırsal bölgede yaşayan 40 olmak üzere 80 çocuktan oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; demografik bilgi formu, Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. 2015-2016 bahar eğitim-öğretim dönemi nisan, mayıs ayları içinde toplanan bu araştırmada, verilerinin analizinde frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda kentte yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kırsalda yaşayan çocuklara göre daha üst becerilere sahip olduğu ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Ekolojik kuramın temel kavramlarına göre tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kent ve Kır Bağlamı, Sosyal Problem Çözme, Ekolojik Kuram

ANALYSIS OF SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN LIVING IN URBAN AND RURAL AREAS

Abstract:

The purpose of this study is to examine social problem solving skills of pre-school children living in urban and the rural areas. This research is organized causal comparison model. The population of the study was children living in the central district of Çukurova in Adana province and living in the rural area of Ceyhan district. Ceyhan district neighborhoods, which are defined as rural areas, were determined by random sampling method. The sample of this study consists of 80 children, 40 of whom live in the city of Adana and 40 who live in the rural area, determined by the stratified purposeful sampling method.In this research as a tool for data collection; demographic information form, and Wally Social Problem Solving Test were used. In this study, which was collected in April, May, 2015-2016 spring academic year, frequency and percentages, arithmetic averages, independent groups t test and one-way analysis of variance techniques were used in the analysis of their data. According to the data obtained, it was determined that the social problem solving skills of the children living in the urban are better than the children living in the rural areas, and that the social problem solving skills differ according to gender. The results are discussed according to the basic concepts of ecological theory.

Keywords: Social problem-solving skills, urban and rural area, ecological theory,

Giriş

Bu yüzyılın en önemli becerilerinden birisi sosyal problem çözme becerisidir. Günümüz bireylerinin karşılaştığı sorunları anlaması, sorunlarla başa çıkma yolları bulması, bilimsel yöntemlerle çözerek bilgiye ulaşması, yaratıcı ve yenilikçi düşünebilmesi gibi sosyal problem çözme becerileri beklenmektedir (Chang, Zurilla, Sanna, 2004; Zeytun, 2010). Sosyal problem çözme becerisi; bilinçli, akılcı, amaçlı ve zahmetli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Chang

ve diğ., 2004). Okul öncesi çocuklarının problem çözme becerilerini doğrudan etkileyecek olan yapı aileden sonra okuldur (Genç ve Kalafat, 2007). Sosyal problem çözme becerisi okul öncesi eğitim-öğretim sistemi içerisinde kendisine önemli bir yer edinmiştir.

Okul öncesi eğitim ortamı, problemlerle karşı karşıya gelen çocuklara kendi yöntemiyle gerekli bilgileri toplamayı, bu bilgileri karşılaştırıp değerlendirerek bir sonuca varmayı öğretmede rehber olmaktadır (Sevinç, 2005). Okul öncesi dönemde edinilen problem çözme becerisi sayesinde çocuklar; günlük hayatlarında karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilmeleri için ihtiyaçları olan kendini ifade edebilme, ortak yaşamın gerekliliklerini kavrama, iletişim becerileri, empati becerileri ve diğer bireylerle yaşanan çatışma durumlarında doğru çözüm yolunu üretebilme gibi temel becerileri de kazanacaktır. Çocuklar bu beceriler sayesinde kendilerini yaşamın zorluklarından koruyabileceklerdir (Battistich, Solomon, Watson, Solomon ve Schaps, 1989). Okul öncesi çocuklarının, problem çözme becerileri desteklendiğinde, davranışlarıyla deneyimleri arasında bir denge kurabilecek, cesaret kazanabilecek ve günlük yaşama uyum sağlamaları kolaylaşacaktır (Sevinç, 2005; Zembat ve Unutkan, 2005).

Türkiye'de erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerisini araştıran çalışmalar incelendiğinde; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne öğrenim durumlarının (Akbaş, 2005), fen ve doğa etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerisine etkisi hakkında öğretmen görüşleri (Akkaya, 2006), çocuklar için sosyal beceri eğitim programının (Dereli, 2008), özerklik ve atılganlık düzeylerinin (Şahin, 2009), duyguları anlama becerilerinin (Yılmaz, 2012) ve akran ilişkilerinin (Özmen, 2013) sosyal problem çözme becerisi açısından incelediği görülmektedir. Araştırmaların birçoğunda ölçme aracı olarak ''Wally Sosyal Problem Çözme Testi '' kullanılmıştır (Akbaş, 2005; Dereli, 2008; Özmen, 2013; Şahin, 2009; Yılmaz, 2012). Sadece bir araştırmada araştırmacının kendi geliştirdiği "Fen ve Doğa Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisini Belirleme Anketi" kullandığı görülmektedir (Akkaya, 2006). Alan yazında örneklem değerini okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Akkaya, 2006). Kır ve kentte yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerisini ölçen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklar kır ve kent bağlamında yaşamlarını sürdürmektedir. Türkiye'de çocuklar yaşadığı ve öğrenim gördüğü çevreye bakılmaksızın eşit haklara sahip olmalarına rağmen öğrenimlerini farklı imkanlarla sürdürmektedir. Çocukların kır ve kentte yaşamlarını sürdürmeleri eğitim öğretim sürecindeki performanslarına da yansımaktadır. Kırsal bölgede çocuk tarım ya da hayvancılık işlerinde ailesine destek olmaktadır (Kulaksız, 2014) Kentte yaşayan çocukların ise en önemli görevi okullarını başarılı bir şekilde bitirebilmeleridir. Türkiye'de kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan çocuklar günlük yaşantılarında değişik uyarıcılarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Örneğin; kırsalda yaşayan çocuklar daha özgür oyun oynama imkanı yakalarken, kentte yaşayan çocuklar ise apartmanlarda yaşadıklarından dolayı bu imkanı yakalayamamaktadır (Oktay, 1989). Buna karşın kentte yaşayan çocuklar kent merkezlerinde bulunan spor, sanat, kültür, eğitim gibi çeşitli olanaklara ulaşabilmektedir (Koçak, 2012). Oyuncak açısında incelendiğinde ise kırsalda yaşayan çocuklar yeterli oyuncağa sahip değilken, kentte yaşayan çocuklar daha fazla oyuncağa sahip olduğu, böylece daha fazla uyarıcıyla karşılaştıkları belirtilmektedir (Oktay, 1989).Bronfenbrenner, çocuğun doğduğu sosyo-kültürel ortamın diğer sosyo- kültürel ortamlardan etkilendiğini ifade etmektedir. Böylece çocuklar durağan olmayan, değişen ve evrilen bir çevrede yaşamlarını sürdürmektedir Çocukların yaşamını sürdürdüğü çevre birbiriyle sıkı ilişkiler içinde olan iç içe girmiş bağlamlardan oluşur. Bu bağlamlar bireyin gelişimine gerek okul gerekse aile aracılığıyla etki eder (Bronfenbrenner, 1979). Bundan dolayı kentte yaşayan çocuklara sunulan olanakların .çeşitliliği, ailelerinin çocuklarına daha fazla zaman ayırması, ilgi ve isteklerini dikkate almaları kırsalda yaşayan çocuklara sunulan olanakların sınırlı olmasıkırsal ve kentte yaşayan çocukların üzerindeki etkisinin farklı olduğubelirtilmektedir (Ogelman 2008). Bu çerçevede bu çalışma kentte ve kırsal bölgede yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini incelemesi açısında önem taşımaktadır.

Literatürde okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisi ve Ekolojik Kuramı bir arada alan bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları bağlamın sosyal problem çözme becerileri bulgularıyla diğer araştırmalara bilimsel bir dayanak olması ve alan ile ilgili bilgi kaynaklarının artmasını sağlaması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı; kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelemesini amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanları bağlam değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden, nedensel karşılaştırmalı desen tercih edilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan/ doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Katılımcılar

Bu araştırma 2015-2016 bahar eğitim-öğretim döneminde Adana ili Ceyhan ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne (M.E.M.) bağlı kırsal bölgede yer alan üç bağımsız anaokuluna ve Adana ili Çukurova M.E.M.'ne bağlı ilçe merkezinde yer alan bir bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Kırsal ve kent bağlamında anaokullarına devam eden 48-66 ay arasında olan herhangi bir engeli olmayan ve anne- babası ile birlikte yaşayan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 80 (erkek: 40, kız: 40) çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir.

Kırsal bölgede yaşayan çocukların (n=40; erkek: 20, kız:20) aylık yaş ortalaması $\overline{X}$=60,45, kentte yaşayan çocukların (n=40; erkek: 20, kız:20) aylık yaş ortalamasının ise $\overline{X}$=58,80 olduğu belirlenmiştir. Kır ve kent bağlamın yaşayan çocukların ebeveynlerinin eğitimleri incelendiğinde kırsalda yaşayan çocukların annelerinin %70'inin (n=28) ilköğretim, %27,5'inin (n=11) lise ve %2,5'inin (n=1) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyi incelendiğinde ise %67,5'inin (n=27) ilköğretim, %27,5'inin (n=11) lise ve %5'inin (n=2) ön lisans mezunu olduğu saptanmıştır. Kentte yaşayan çocukla-

rın annelerinin %72,5'inin (n=29) lisans mezunu, % 27,5'inin (n=11) lise mezunu olduğu, babalarının ise %85,0'ının (n=29) ön lisans, % 12,5'unun lise (n=5), %1,0'ının lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Kırsalda yaşayan çocukların %77,5'i (n=31) çekirdek aileye sahip olduğu, %22,5'inin (n=9) ise geniş aileye sahip oldukları görülmektedir. Kentte yaşayan çocukların aile türü incelendiğinde tamamının çekirdek aileden oluşmaktadır. Kentte yaşayan çocukların tamamının kendisine ait odasının olduğu belirlenirken, kırsalda yaşayan çocukların %57,5'inin (n=23) kendisine ait odasının olmadığı, %42,5'inin (n=17) kendisine ait odası bulunduğu saptanmıştır. Kentte yaşayan çocukların ailelerinin büyük çoğunluğunun %85'i (n=34) çocuklarıyla oyun oynadıkları ve onlara zaman ayırdıkları, %12,5' nin (n=5) bazen, sadece bir ailenin ise çocuğuyla oyun oynamadığı tespit edilmiştir. Kırsalda yaşayan çocukların ailelerinin %52'sinin (n=21) çocuklarıyla oyun oynadıkları ve onlara zaman ayırdıklarını ifade ederken %20'si (n=5) bazen, %27,5'i (n=11) ise çocuklarıyla oyun oynamadıklarını belirtmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Demografik bilgi formu: Bu araştırmada, kır ve kent bağlamında yaşayan çocukların kişisel bilgileri hakkında verilerini toplamak amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda , anne- babaların; yaşları, öğrenim düzeyleri, meslekleri ve aylık gelirlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca bu formda çalışma grubu hakkında ayrıntılı bilgi elde etmek, çocuğun yaşadığı bağlamı belirlemek ve araştırmadan elde edilecek bulguları yorumlayabilmek amacıyla çeşitli sorular yer almaktadır.

Wally sosyal problem çözme testi- WSPÇT (Wally Social Problem Solving Test): Okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Spivak-Shure'un (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ile Rubin-Krasnor'un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testinin birleştirilmesinden oluşan Wally Sosyal Problem Çözme Testi, "The Incredible Years" projesi kapsamında Carolyn Webster-Stratton tarafından derlenmiştir (Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, Reid & Beauchaine, 2013). Testte, varsayımsal ilişkilerden kaynaklanan çatışma durumları çocuklara sunulmaktadır. Varsayımsal durumlar 11 temadan oluşmaktadır. Bu temalar reddedilme, hata yapma, adaletsiz (adil olmayan) muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilem-

de kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemi ile başa çıkma gibi durumları içermektedir. Bu varsayımsal temalar için15 resimden oluşan hikayeler bulunmaktadır. Bu hikayeler çocuklara tek tek anlatılmakta ve verdikleri tepkiler değerlendirilmektedir. Bu testte, her iki cinsiyete özgü iki farklı form bulunmaktadır (Dereli, 2008; Giren, 2013; Yılmaz, 2012). Çocuklara 15 farklı varsayıma dayanan sosyal problem durumunun renkli resimleri gösterilir. Arkasından "böyle bir durumda sen ne yapardın" sorusu sorulur. Çocuğun verdiği cevaplar prososyal ve prososyal olmayan olarak değerlendirilir. Her prososyal davranış için 1 puan, prososyal olmayan davranış için ise 0 puan verilir.

Türkiye'de Wally Sosyal Problem Çözme Testinin ilk uyarlaması Dereli (2008) tarafından altı yaş çocukları için yapılmış, güvenirlik katsayısı .81 bulunmuş, Yılmaz tarafından (2012) tarafından 60-72 aylık çocuklar için uyarlaması yapılmış, güvenirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Kayılı ve Arı (2015) tarafından Wally Sosyal Problem Çözme Testinin geçerlilik güvenlik çalışması yapılmış, güvenirlik kat sayıları üç yaş çocukları için .72 (n=50), dört yaş çocukları için .79 (n=145), beş yaş çocukları için .81(n=504) bulunmuştur. Bu çalışmada Wally Sosyal Problem Çözme Testinin güvenirlik kat sayısı ise .60 bulunmuştur. Elde edilen alpha değerinin genel güvenirlik katsayısı kriterlerine göre güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2008).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, Demografik Bilgi Formu, Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılarak, 2015-2016 bahar eğitim-öğretim dönemi nisan, mayıs ayları içinde toplanmıştır. İlk olarak Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla kentte ve kırsalda uygulama yapılacak okullar için Sarıçam ve Ceyhan İlçe MEM'lerden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ilgili anaokullarına devam eden çocukların velilerine Aydınlatılmış Onam Formu gönderilerek, izin alınan velilerin çocukları çalışma grubuna dahil edilmiştir. Uygulama, araştırmacı tarafından biri kent merkezinde, üçü ise kırsal bölgede olmak üzere toplam dört okul öncesi eğitim kurumunda, her çocuk ile birebir görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Dört bağımsız anaokulunda ölçme araçları uygulanırken çocukların; oyunlarını ve eğitimlerini aksatmayacak zamanlarda uygulama yapmaya özen gösterilmiştir. Demografik bilgi formlarının doldurulmasında çocukların öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Uygulama sırasında çocukların verdiği cevaplar yazılı olarak kayıt edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanları arasında yaşadıkları bağlama (kent-kırsal) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testinin uygulanması için ilk varsayım olan birbirinden bağımsız iki farklı grup, kent ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklardan oluşmaktadır. Verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların eşitliğini kontrol edebilmek için normallik ve Levene değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık(skewness, kurtosis) değerleri tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme testi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Bağlam	Çarpıklık	Basıklık
Kent	.034	.079
Kırsal	.098	-.692

Tablo 1 incelendiğinde sosyal problem çözme becerisi kent çarpıklık değerinin .034, basıklık değerinin .079 olduğu kırsal çarpıklık değerinin .098, basıklık değerinin ise; -.692 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler -1 ile +1 arasında olduğu için çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada, okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerileri yaşadıkları bağlam ve cinsiyet değişkenlerine göre araştırılmış ve yapılan çalışmanın sonuçları tablolar halinde sunulmuştur. Okul öncesi çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının yaşadıkları bağlam değişkenine ilişkin t-testi analiz sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının yaşadıkları bağlam değişkenine ilişkin t-testi analiz sonuçları

Boyut	Bağlam	N	$\overline{X}$	s	Sd	t	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Kent	40	9.25	1.88	78	5.880	.000*
	Kırsal	40	6.47	2.37			
	Toplam	80	7.86	2.52			

Tablo 2 incelendiğinde kentte yaşayan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının ortalaması $\overline{X}$ = 9.25 ss 1,88 iken, kırsalda yaşayan çocukların ortalamasının ise $\overline{X}$ = 6,47 ss 2,37 ve toplam da $\overline{X}$ = 7,86 ss 2,52 sahip oldukları görülmektedir. Kentte yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile kırsal kesimde yaşayan çocukların sosyal problem çözme beceri puanları arasında kentteki çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t(78) = 5,880$ $p < .0001$).

Okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut		Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Kent	Erkek	20	9.20	1.94
		Kız	20	9.30	1.87
	Kırsal	Erkek	20	7.00	2.49
		Kız	20	5.95	2.06
		Toplam	80	7.86	2.52

Tablo 3 incelendiğinde kentte yaşayan erkek çocukların $\overline{X}$ = 9,20 s= 1,94, kentte yaşayan kız çocukların $\overline{X}$ = 9,30 s= 1,87, kırsalda yaşayan erkek çocukların $\overline{X}$ = 7.00 s= 2,49, kırsalda yaşayan kız çocukların $\overline{X}$ = 5,95 s= 2,06, kırsalda yaşayan erkek çocukların $\overline{X}$ = 7,86 s= 2,49, puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçları tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Karaler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplar arası	165.138	3	55.046	12.438	.000*	1-3,1-4 2-3,2-4
Gruplar içi	336.350	76	4.426			
Toplam	501.487	79				

p < .0001 *1: Kent Erkek, 2: Kent Kız 3: Kırsal Erkek, 4: Kırsal Kız

Tablo 4 incelendiğinde anlamlılık değeri 0.05'ten küçük olduğu görülmekte bu da sosyal problem çözme becerisi bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu (F(3-76)=12,438, p < .0001) anlamına gelmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Tukey testi yapılmıştır. Bu farklılıkların kentte yaşayan erkek çocuklarla $\overline{X}$=9,20 s=1,94 kırsalda yaşayan erkek çocuklar $\overline{X}$= 7.00 SS 2,49, kentte yaşayan erkek çocuklarla $\overline{X}$=9,20 s=1,94 kırsalda yaşayan kız çocuklar $\overline{X}$=7.00, kentte yaşayan kız çocuklarıyla $\overline{X}$=9,30 s=1,87 kırsalda yaşayan erkek çocuklar $\overline{X}$=7.00 s=2,49, kentte yaşayan kız çocuklarıyla $\overline{X}$=9,30 s=1,87 kırsalda yaşayan kız çocuklar $\overline{X}$= 7.86 s= ,56 arasında olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmamızda, okul öncesi çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının yaşadıkları bağlam değişkenine göre incelendiğinde, kentte yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Literatür incelendiğinde; kentte yaşayan çocukların kırsalda yaşayanlara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiği sonucuna ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve çocuğuyla geçirdiği süre arttıkça ço-

cukların problem çözme becerilerinin de arttığını belirtmiştir (Eroğlu, 2001; Köşker, 2013). Yabancı kaynak literatürüne bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar görülmektedir (Faizi, Azari ve Maleki, 2012; Leventhal ve Brooks-Gunn, 2004; Schwartz, Dodge ve Pettit, 1997). Schwartz ve arkadaşlarının (1997) araştırmasına göre; aile ortamının özellikleri ile çocuğun sosyal davranışları arasında yakın bir ilişki olduğu saptanmıştır. Leventhal ve Brooks-Gunn (2004)' a göre çocukların yaşadıkları mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi ile okul başarısı arasında doğru orantı vardır. Faizi, Azari, Maleki (2012)' ye göre okul öncesi dönemde sunulan zenginleştirmiş çevre ailenin ilgisiyle desteklendiğinde yaratıcılığı arttırmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişiminde ailenin payını vurgulayan yerli ve yabancı birçok araştırma mevcuttur (Akbaş, 2005; Ceylan, 2009; Çakır, 2007; Çelenk, 2003; Eroğlu, 2001; Guralnick, 2006; Krevans ve Gibbs, 1996; Orçan, 2010; Özyürek ve Ceylan, 2014; Sarı, 2007; Senemoğlu, 2009). Kentte yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kırsalda yaşayan çocuklarınkinden yüksek olmasının nedeni demografik bilgi formundan edinilen veriler doğrultusunda; kentte yaşayan çocukların anne ve babalarının eğitim seviyelerinin kırsal kesimde yaşayan çocukların ebeveynlerinin eğitim seviyelerine göre üst seviyede olması ve kentte yaşayan ailelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmesi olabilir. Diğer yandan Ekolojik kuramın temel kavramlarından Mikrosistem' e göre; çocuğun günlük hayatında yakın iletişim kurduğu kişileri yani aile, akraba, akran ve okul çevresini ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini kapsar (Doğan, 2010). Çocukların ilk sosyal ilişki kurma deneyimlerini edindikleri yer, ailedir ve aile ortamında çocuklar kişilerarası ilişkilerin temel kurallarını öğrenirler. Çocuğun ailesiyle olan etkileşimi, olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ve sorumluluk duygusu, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi sosyal becerileri kazanması açısından önemli bir rol oynar. Sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların, alt sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip ailelerin çocuklarına göre sosyal gelişimlerinin daha başarılı olduğu savunulmaktadır (Deniz ve Yılmaz, 2016).

Özyürek ve Ceylan (2014) araştırmalarında okul öncesi öğretmen görüşlerini incelemiş ve çocukta sosyal becerilerin gelişiminde ailenin önemini vurgulamıştır. Ekolojik yaklaşımda yer alan sistemler karşılıklı etkileşim içindedir bununla birlikte sistemler arasındaki tutarlılık ne kadar fazla ise, bu durumun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi de o kadar olumludur (www.tedmem.gov.tr, 2014).

Çocuklar, problemlere uygun çözüm yolları bulmayı, aile aracılığıyla öğrenmektedirler. Olumlu aile ortamı çocuğun olumlu kişilik geliştirmesinde son derece önemlidir. Özellikle annenin sosyal problem çözme becerisi çocuğun sosyal beceri gelişimini doğrudan etkilemektedir (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2015). Sonuç olarak kentte yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kırsalda yaşayanlardan yüksek olması, kentteki annelerin eğitim düzeylerinin kırsaldakilerden daha yüksek olmasıyla ve bu ailelerin çocuklarıyla daha çok zaman geçirmeleriyle, başka bir deyişle Ekolojik kuramın Mikrosistem öğesiyle açıklanabilir.

Bu çalışmada, okul öncesi çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kentte yaşayan erkek ve kız çocukların sosyal problem çözme becerileri kırsalda yaşayan erkek ve kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Literatür incelendiğinde cinsiyet faktörünün sosyal problem çözme becerisini etkilediği ve etkilemediği ile ilgili farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren birinci gruptaki çalışmalara göre; cinsiyet faktörü sosyal problem çözme becerilerini etkilemektedir (Arslan, 2009; Çam ve Tümkaya, 2006; Derin, 2006; Düzakın, 2004; D' Zurilla vd., 1998; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006; Kaptan ve Korkmaz, 2002; Tchernigova, 1995; Walker, Irving ve Berthelsen 2002; Yaban ve Yükselen, 2007). Yaban ve Yükselen (2007) kız çocuklarının sosyal problem çözmede erkeklerden daha iyi olduğu sonucunu bulmuşlardır. Walker ve diğerleri (2002), okul öncesinde cinsiyetin, sosyal problem çözme yöntemlerine etkisini incelemiş ve bu araştırma sonucunda kız çocukları sosyal problem çözme becerisinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kapıkıran ve diğerleri (2006) okul öncesi dönem çocuklarında sosyal becerileri inceledikleri çalışmalarında benzer şekilde kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. İkinci gruptaki çalışmalarda ise cinsiyet faktörünün sosyal problem çözme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Akbaş, 2005; Dereli, 2008; Gizir-Ergen ve Köksal-Akyol, 2012; Saygılı, 2000; Şahin, 1999; Şahin,2009; Tavlı, 2007; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Yılmaz, 2012) Akbaş (2005) altı yaş grubu çocuklarla yaptığı araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Dereli (2008) çocuklar için sosyal beceri eğitim programının altı yaş çocukların sosyal prob-

lem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenine ilişkin bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2012) 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Görüldüğü gibi; cinsiyet faktörünün sosyal problem çözme becerisine etkisinin incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir (Akbaş, 2005; Arslan, 2009; Çam ve Tümkaya, 2006; Dereli, 2008; Derin, 2006; D' Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998; Düzakın, 2004; Kapıkıran ve diğ., 2006; Kaptan ve Korkmaz, 2002; Tchernigova, 1995; Saygılı, 2000; Şahin, 1999; Tavlı, 2007; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Şahin,2009; Walker ve diğ., 2002; Yaban ve Yükselen, 2007; Yılmaz, 2012).

Bu duruma Ekolojik kuram çerçevesinden bakıldığında Mezosistem'de çocuğun gelişimi içinde bulunduğu aile, ailenin kültür, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi, arkadaş grupları, okul ve öğretmenler arasındaki iletişimden etkilenir (Brobfenbrenner, 1979). Bu bağlamda sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet faktörü dışında Mezosistem öğelerinden de etkilendiği düşünülebilir. Makrosistem'de ise diğer sistemleri kapsayan kültürel değerler, ekonomik koşullar, politik sistemler, yasalar ve önemli tarihsel olayları içerir. Çocuğun toplumun ahlaki ve geleneksel yapısından etkilenmesi makrosisteme örnek olarak verilebilir (Bronfenbrenner, 1979).

Çağdaş toplumda aile fertlerinin rolleri aileyi etkileyen en belirgin faktördür. Rollerin doğru veya yanlış dağılımı olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. (Yağbasan ve İmik, 2006: 229). Bu bağlamda Yörükoğlu, (1992) bir toplumun yaşam tarzının, o toplumdaki ebeveynlerin çocuk yetiştirme anlayışını ve yöntemlerini gözle görülür şekilde etkilediğini belirtmiştir. Çocuklarda cinsiyet rolünün de bu kültürden etkilendiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın ilk sonucuna göre; kentte yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin kırsalda yaşayan çocuklardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur.

Bu araştırmanın ikinci sonucuna göre ise; okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Kentte yaşayan erkek ve kız çocukların sosyal problem çözme becerileri kırsalda yaşayan erkek ve kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanarak uygulamalara ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Okul öncesi dönemde çocuğun ailesini ve öğretmenini model alarak geliştirdiği sosyal problem çözme becerisi bireyin tüm yaamını etkilemektedir (Dereli,2008; Arı ve Seçer, 2003). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumları velilere bu konu ile ilgili aile eğitimleri vererek velilerde bir farkındalık oluşturabilirler. Ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesinin çocuklar üzerinde doğrudan etki yapacabileceği düşünülmektedir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimde sosyal problem çözme beceri konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenleyerek öğretmenlerin çocuklara bu becerileri kazandırmak için kullanabilecekleri yöntem ve teknikler ile ve sınıf içi ve dışı bazı etkinlikler geliştimelerine destek olunabilir

Araştırmacılara Öneriler

1. Sosyal problem çözme becerisi çocuğun gelişimi açısından son derece önemlidir. Bundan dolayı örneklem gruplarının arttırıldığı farklı bağlamlar araştırma kapsamına alınabilir. Sosyal problem çözme beceri eğitim programı geliştirilerek programın işlerliğinin kontrol edileceği deneysel çalışmalar planlanabilir.
2. Bu çalışmada kırsal bölgede yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerinin düşük çıktığı saptanmış, bu becerilerin düşük çıkmasının altında yatan nedenleri incelemek amacıyla nitel araştırmalar planlanabilir.

Teşekkür

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenmiştir. Proje No: SYL-2016-6603

Kaynakça

AKBAŞ, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi [Öz].* Basılmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

AKKAYA, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

ARSLAN, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

BATTISTICH, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies [Abstract]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 147-169.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development.* Harvard University Press, Cambridge, Massacchusetts, England.

CEYLAN, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

CHANG, E.C. & D' Zurilla, T.J. & Sanna, L.J. (2004) Social Problem Solving: Theory and Assessment. L.J. (Editors), Social Problem Solving: Theory, Research and Training. *American Psychological Association* [Abstact]. Washington, DC.

ÇAKIR, A. (2007). *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Eğitim psikolojisi* Ankara: Pegem A.

ÇAM, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.

ÇELENK, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. İlköğretim-Online 2, 28-34.

DENİZ, M. E., Yılmaz, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(25).

DERELİ, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya..

DERİN, R. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

DOĞAN, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *17*(3), 146-162.

DÜZAKIN, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

D'ZURILLA, T.J., Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998), Age And Gender Differences İn Social Problem Solving İn College Students, Middle Age, And Elderly Adults. *Personality And Individual Differences, 25,* 241- 252.

EROĞLU, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

FAIZI, M., Azari, A. K., & Maleki, S. N. (2012). Design Principles of Residential Spaces to Promote Children's Creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 35,* 468-474.

GENÇ, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(22), 10-22.

GİREN, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitisü, Konya

GİZİR ERGEN, Z. G. ve Köksal Akyol, A. (2012). An investigation of creativity among children attending preschools. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 5, (2), 156- 170.

GURALNICK, M. J. (2006). *Family influences on Early development: Integrating the science of normative development,* risk and disability and intervention. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp.44-61). Oxford, UK: Blackwell Publishers.

KALAYCI, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (3.bs.).* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KAPIKIRAN, N. İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19, 19-27.

KAPTAN, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, 16-18.

KAYILI, G. Ve Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education*, 2:3, 51-60.

KESİCİOĞLU, S. ve Alisinanoğlu, F. (2015). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin görüşleri ve beklentileri.

KOÇAK, N.L., (2012). *Köy ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi ABD, Ankara.

KÖŞKER, Y. (2013). *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

KREVANS, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67,* 3263-3277.

KULAKSIZ Y. (2014). Yoksulluk bağlamında çocuk işgücü, ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi, 2(3), 91-111.

LEVENTHAL T. and Brooks-Gunn J. (2004). A randomized study of neighborhood effects on low-income children's educational outcomes. *Dev Psychol 40,* 488-507Ogelman, G. H. 2008. *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarının aile değişkenkenlerine bağlı olarak incelenmesi*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2(2); 213-230.

OKTAY, A., (1989) Türk Kültüründe Kendini İfade Biçimleri ve İmkânları Yönünden Çocuk, *Türkiye'de Çocuğun Durumu*, 211–216.

ORÇAN, M. (2010). *Sosyal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ed.:E. Deniz). Ankara: Maya Akademi.

ÖZDİL, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi [Öz].* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

ÖZMEN, D. (2013). *5-6 Yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

ÖZYÜREK, A. & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.

SARI, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

SAYGILI, H. (2000). *Sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış *Yüksek lisans tezi.* Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

SCHWARTZ D, Dodge KA, & Pettit GS. (1997) The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Dev, 68,* 665–675.

SENEMOĞLU, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Pegem A.

SEVİNÇ, M. (2005). *Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Eğitim. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.

ŞAHİN, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.*

ŞAHİN, Z. (1999). Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

TAVLI, S. (2007). *6 Yas grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

TCHERNIGOVA, S. (1995). Puzzling boys and girls (ERIC, Gender Differences in Problem-Solving in Preschoolers through Puzzles).

TEDMEM, (2014). www.tedmem.org.tr adresinden 03.12.2014 tarihinde edinilmiştir.

WALKER, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of applied developmental psychology*, *34*(4), 185-193.

WALKER, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 197-209.

WEBSTER-STRATTON, C. (1990). *Dina Dinosaur's Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. Seattle, WA: Incredible Years.

WEBSTER-STRATTON, C., Reid, M. J. & Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42, 251-261.

YABAN, H. & Yükselen, A. (2007). Korunmaya Muhtaç Yedi–On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet, 18*(1), 49-67.

YAĞBASAN, M. & İmik, N. (2006). Öğretmenlerin aile içi iletişimi, Malatya ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16, 2.

YILDIRIM, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

YILMAZ, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

YILMAZ, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.

YÖRÜKOĞLU, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk.* İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

ZEMBAT, R. ve Unutkan, P. Ö. (2005). *Problem çözme becerilerinin gelişim. gelişim ve eğitimde yeni yaklasımlar1.* İstanbul: Morpa.

ZEYTUN, S. (2010). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (289-314)

ANASINIFI ÇOCUKLARINA YÖNELİK ERKEN MATEMATİK BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ARACI (MATBED): GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abuzer DALGA[1], İsa Birkan GÜLDENOĞLU[2], Tevhide KARGIN[3]

* Bu çalışma, 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde (ICECI2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, abuzerdalga@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3084-6002.

2 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, birkanguldenoglu@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-9629-1505.

3 Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, tkargin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1243-8486.

Geliş Tarihi: 08.01.2019 **Kabul Tarihi:** 09.10.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi çocuklarına yönelik bir erken matematik becerileri değerlendirme aracının (MATBED) geliştirilmesi ve geçerlik ve güvenirliğinin test edilmesidir. Araştırmada Ankara İlinde 60-72 ay çocuklarının öğrenim gördüğü sınıflarda farklı sosyo ekonomik düzeyde 300 çocuk yer almıştır. Çalışmada çocukların matematik düşünme becerileri MATBED kapsamında 5 alt test (Rakam Tanıma, Toplama-Çıkarma, Örüntü, Gruplama, Geometri) geliştirilerek değerlendirilmiştir. Tüm veriler, MATBED'in geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında analiz edilmiştir. Analizler sonucundaki bulgular, MATBED'in 5 alt testinin geçerli ve güvenilir olduğunu, erken matematik becerilerini ölçtüğünü göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: erken matematik becerileri, anasınıfı çocukları, test geliştirme, geçerlik ve güvenirlik.

A STUDY FOR DEVELOPING THE TEST OF EARLY MATHEMATIC SKILLS OF KINDERGARTEN CHILDREN

Abstract:

This research aimed to develop a test of early mathematic skills – MATBED- for Turkish kindergarten children and to test its validity and reliability. Participants were 300 kindergarten children selected in different socioeconomic statuses in Ankara. The mathematical thinking skills of children were tested with five sub-tests (Number Recognition, Addition & Subtraction, Pattern Recognition, Grouping and Geometry) of MATBED. Data was used to analyze the validity and reliability of MATBED. In general, findings suggest that MATBED is a reliable and valid test for evaluating the mathematical thinking skills of Turkish kindergarten children.

Keywords: early mathematic skills, kindergarten children, test development, validity and reliability.

Giriş

0-6 yaş dönemini kapsayan erken çocukluk dönemi, çocukların bedensel, sosyal ve bilişsel gelişimlerinin en hızlı olduğu ve aktif olarak temel kavramların kazanıldığı dönemdir (Ayhan ve Aral, 2007; Dursun, 2009; Erdoğan ve Baran, 2003). Hızlı bir gelişimin yaşandığı bu dönem, erken öğrenme becerileri ile akademik bilgilerin temelinin atıldığı ve daha sonraki yaşantıyı etkileyen oldukça önemli ve aynı zamanda kritik bir dönemdir (Ergül, 2014; Kandır ve Tümer, 2013). Bu dönem, çocukların sezgisel dönemden mantıksal düşünmeye geçtikleri, işlem öncesi aşamadan somut işlemler dönemine yani görsel düşünmeden zihinsel ve bilişsel düşünmeye geçtikleri dönemdir (Altıparmak ve Öziş, 2005). Bir köprü vazifesi gören bu dönemde kazanılması gereken beceriler kazanılmazsa ileri yaşlarda birtakım sorunlar ortaya çıkabilir. Erken matematik becerileri okul döneminde başarının önemli bir göstergesidir ve erken dönemde iyi performans gösterenler ileriki yıllarda akranlarına göre

daha iyi performans göstermeye devam ederler (Boyden, Dawes, Dornan ve Tredoux, 2019).

Okul öncesi dönemde matematik kavram ve becerilerini edinme çoğunlukla günlük yaşantılarında edindikleri deneyimler ile olmaktadır (Akman, 2002; Karadeniz, 2014). Bu dönemde matematik öğrenimi daha çok deneyimler üzerinden kavramları dinleme ve konuşma yoluyla olur. Bireylerin çevreyle etkileşimi arttıkça matematik becerilerini önce fiziksel sonra da zihinsel olarak kazanmaya başlarlar (Lovell, 1971; Erdoğan ve Baran, 2003). Bloom'un yapmış olduğu araştırmaya göre zihinsel gelişimin büyük bir kısmı erken çocukluk döneminde oluşmaktadır (Dursun, 2009). Bu bilgiye dayanarak okul öncesinde zihinsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunacak etkinliklerin yaptırılması ve matematiksel kavramların öğrenilmesi için fırsatlar sunulması önemlidir. Matematik süreklilik arz ettiği için okulöncesi dönemin tümünde matematik kavramları bir program dâhilinde kazanımı desteklenmelidir (Erdoğan ve Baran, 2003).

Sarama ve Clements (2009) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) okulöncesi matematiğine son zamanlarda büyük bir ilgi olduğunu, ABD Eğitim Bakanlığı'nın 2000 yılı verilerine göre okulöncesi eğitim programlarına 4 yaşta %70, 5 yaş grubunda ise %93 oranında katılım olduğunu belirtmişlerdir. Bu artan ilgiyi matematiğin önemi konusunda farkındalığın artmasına bağlamışlardır. ABD dışında bazı ülkelerdeki (Doğu Asya ve Avrupa) çocukların matematik başarısı karşılaştırıldığında ortaya olumsuz bir tablo çıktığı, matematikteki farklılığın sadece uluslararası değil ulusal anlamda da sosyoekonomik gruplar arasında olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden devlet tarafından finanse edilen okulöncesi programların çoğu matematikte güçlük çeken ve okulda başarısızlık yaşayan düşük gelirli ve risk grubunda olanlara yönelik hizmet vermektedir. Bu şekilde kaliteli erken matematik eğitim programlarıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini savunmaktadırlar. Çocukların erken dönemde matematik hakkında bilgi sahibi olmaları sonraki okul başarılarını olumlu şekilde etkilediği (Clements ve Sarama, 2007; Clements, Sarama, Spitler, Lange ve Wolfe, 2011) birinci sınıftan önce edinilen sayı ve işlem bilgilerinin matematiğin en güçlü yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Denton ve West, 2002; Haylock ve Cockburn, 2014). Bu nedenlerden dolayı okulöncesinde matematik eğitimine önem verilmekte ve hazırlanan programlara da büyük bir ilgi gösterilmektedir (Sarama ve Clements, 2009).

Amerika Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council Of Teachers Of Mathematics- NCTM) 2000 yılında okulöncesinden ortaöğretimin sonuna kadar matematik eğitimi, içeriği ve prensiplerini içeren 'Principles and Standarts of School Mathematics' (PSSM) adlı çalışmasında okul öncesinde matematik eğitiminin okul başarısını olumlu bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. NCTM okul matematik programını neyin öğrenilmesi gerektiğini belirten "içerik" ile içerikte yer alan bilgi ve kavramları anlamanın yollarını belirten "süreç" şeklinde iki standart üzerine hazırlamıştır. İçerik standardında sayı ve işlemler, cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık; süreç standardında ise problem çözme, muhakeme, ispat etme, iletişim ve bağlantılar başlıkları yer almaktadır. Problem çözme, matematiğin diğer alanlarını anlayabilmek için adeta bir önkoşul niteliği taşıyan, farklı yollar kullanılarak çözüm geliştirmeye dayanan ve aynı zamanda matematiksel düşünmenin gelişimine de yardımcı olan en önemli bileşenlerdendir. Problem çözmenin de önemli bir parçası olan sonuç çıkarma, problemi düşünerek çözümü bulabilmektir. Bağlantılar matematik konularının daha kolay anlaşılmasını sağladığı gibi başka alanlarda, konularda ve kavramlarda da bu bağlantının kurulmasını sağlar. İçerik standartlarından olan örüntüler, nesnelerin tekrarına dayanır ve aralarındaki ilişki kuralını anlamayı sağlar. Geometri ve uzaysal kavramlar insanlar ve nesneler arasındaki ilişkiyi açıklarken ölçme ise nesnelerin uzunlukları ve ağırlıkları gibi özelliklerinin değerlendirilmesi olarak açıklanabilir.

Okul öncesi dönemde yer alan akademik beceriler ve bunun içinde yer alan matematik becerileriyle ilgili çalışmaların temelinde NCTM standartları yer almaktadır. Akman (2002) okul öncesi matematik programının problem çözme, iletişim, bağlantılar, örüntü, tahmin yürütme, sayı bilgisi, geometrik kavramlar ve mekânsal konular, ölçme birimleri, olasılık ve örüntü alt başlıklarından oluştuğunu belirmektedir. Uyanık ve Kandır (2010) okul öncesini kapsayan erken dönem akademik becerilerini okuma-yazma ve matematik becerileri olmak üzere iki başlık altında incelemişlerdir. Problem çözme, zaman, sayı, paralarla ilgili kavramlar, ölçme, geometrik şekiller ve işlem başlıkları ise matematik becerilerinin altında yer almışlardır. Bir başka çalışmada ise sayı sayma, ölçme, şekil, zaman ve mekân kavramları okul öncesinde matematiğin konuları arasında sayılmıştır (Kandır ve Tümer, 2013). Durmuşoğlu (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde çocuklara matematik becerilerinin kazandırılması için yapılması gereken etkinlikleri sınıflandırma, eşleş-

tirme, karşılaştırma yapma ve sıralama şeklinde belirtmiştir. Bu becerilerin öğretimi sonucunda edinimi sağlandıktan sonra sırasıyla sayı, basit düzeyde toplama ve çıkarma, geometri, ölçme ve grafikle ilgili çalışmaların yapılmasını önermiştir. Charlesworth ve Lind (2007) boyut ile ilgili kavramlar, nesneleri tanıma, adlandırma, eşleştirme, ölçme ve karşılaştırma yapma, gruplama, sıralama, grafik oluşturma, sayılar, toplama-çıkarma, bölme, model olma, geometrik ve uzaysal mantık gibi matematik becerilerine erken akademik becerilerinin altında yer vermişlerdir. Greenes, Ginsburg ve Balfanz (2004) tarafından 4 ve 5 yaşındaki çocuklar için geliştirilen ve kapsamlı bir program olan Big Math for Little Kids adlı program sayılar, şekiller, ölçme, sayılarla işlemler (toplama-çıkarma), desenler ve mantık (sistematik bir şekilde tekrar eden şekil, sayı, renk, ritmik kalıplar, tek-çift sayılar, artan azalan sayı dizileri), mekânsal kavramlar (aşağı-yukarı, alt-üst vb.) ve hikâyeler olmak üzere 6 bölümden oluşmaktadır. Avcı ve Dere (2003) Okul öncesi matematik becerilerini 7 ana başlık altında toplamıştır. Bunların başında "matematiksel düşünce" ye yer verilmiş ve okul öncesi dönemde matematiksel düşüncenin geliştirilmesi ve çocuğun matematik dilini kullanmasını teşvik etmenin gerekli olduğu belirtilmiştir. İkinci olarak "şekillere" yer verilmiş, çocuğun bu dönemde şekil ve büyüklüğü algılamaya başladığı, oynanan oyunların şekillere dayandığı için düşünceyi geliştirdiği vurgulanmıştır. Daha sonra "sayı" başlığı altında ritmik sayma, nesne sayma, sayıları tanıma, çoklukları karşılaştırarak az-çok gibi kıyaslama becerilerinin geliştiği anlatılmaktadır. "İşlemler" başlığı altında toplama ve çıkarma işlemleri zikredilmiştir. Bir diğer başlıkta ise bu dönemde çocukların "ölçüm" ile iç içe olduğu belirtilmiştir. Diğer başlıklar ise nesneler arasındaki mesafe, yön ve yer gibi kavramları konu alan "mekânda konum" ile nesne, resim ve grafik sonuçlarına dayanarak bilimsel süreçlerle "basit veri toplama ve değerlendirme" başlıklarıdır.

Yukarda bahsi geçen, okul öncesi dönemde yer alan matematiğe ilişkin becerileri konu edinen çalışmalara bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan matematiğe ilişkin becerilerle örtüşmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileriyle ilgili programı bilişsel beceriler başlığı altında belirtilmiştir. Bu başlık altında doğrudan matematik becerileriyle ilgili olan konular; gruplama/sınıflama, örüntü, sıralama, karşılaştırma, sayma, ölçme, geometrik şekilleri tanıma, mekânda konumu uygulama, parça bütün ilişkisi, toplama-çıkarma,

problem çözme, nesne grafiği hazırlama şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2006; Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). İlgili çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönemde matematik becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilecek bir ölçme aracının MEB'in Okul Öncesi Programında yer alan başlıkları içermesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında okulöncesi dönemde yeteri kadar desteklenmeyen çocukların okul başarısının olumsuz etkilendiği ve okul çağındaki çocukların yaklaşık % 5'inin matematik alanında öğrenme güçlüğü yaşadığı belirtilmektedir (Olkun, Altun ve Şahin, 2015). Clarke ve Shinn'e (2004) göre öğrencilerin matematik becerilerindeki başarılarını arttırmanın yolu erken müdahale ve öğrenciyi yetiştirmeye yönelik biçimsel değerlendirmedir. Çocukların daha okul öncesi dönemde belirlenerek uygun müdahale ve öğretim yöntemleriyle buluşturulmasının onların yetersizlikten etkilenme derecelerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, matematik becerilerini yeterince kazanamamış çocukların erken dönemde belirlenmesi, erken müdahale programları ile akranlarıyla arasındaki farkın kapatılması, çocukların ileri okul yaşantılarında kendilerinden beklenen başarıyı gösterebilmeleri için çok önemli görülmektedir. Her ne kadar uluslararası alan yazında okul öncesinde matematik düşünme becerilerine yönelik geliştirilmiş kapsamlı değerlendirme araçlarının (WJ-R Applied Problems Subtest- Woodcock ve Johnson, 1989; Number Knowledge Test- Okamoto ve Case, 1996; Early Matematics Achievements Test (EMAT)-Kamisah ve Marlinda, 2006, akt:Majzub, 2012; Bracken Temel Kavram Ölçeği-Bracken, 1998; The Child Math Assessment- Starkey, Klein ve Wakeley, 2004) olduğu görülse de ülkemizde bu konuya ilişkin kapsamlı değerlendirmelerin yapılmasına imkân sağlayan araçlarda ciddi sınırlılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle öncelikle okul öncesi dönemde eğitim alan Türk çocuklarıyla geçerliği ve güvenirliği yapılmış bir matematik becerileri değerlendirme aracına ivedilikle ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu görüşten hareketle bu çalışmada okul öncesi dönemde matematik becerilerinin değerlendirilmesine yönelik "Erken Matematik Becerileri Değerlendirme Aracı (MATBED)"nın geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Örneklem

Ankara'nın merkez sınırları içerisinde yer alan MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören 60-72 ay çocukları araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem belirlenmiştir. Öncelikle okullar bulundukları bölgelere göre alt, orta ve üst olmak üzere üç sosyo-ekonomik düzeye ayrılmıştır. Ardından her düzeyden seçkisiz örnekleme yoluyla benzer sayıdaki okullar belirlenmiştir. Ancak bağlı bulunan ilçenin, kendi bölgesindeki okulun ait olduğu sosyo-ekonomik düzeyini yansıtmada yeterli olmayacağı düşüncesi ile okul yöneticileriyle iletişim kurulmuş ve okullarının sosyo-ekonomik düzeyine (aile profili, ebeveyn gelir durumu, eğitim düzeyi vb.) ilişkin bilgi alınmıştır.

Okullar belirlendikten sonra her okulun çocuk ve sınıf sayıları incelenmiştir. Okulların büyüklüğüyle orantılı olacak şekilde her bir okuldan mümkün olduğunca aynı sayıda çocuktan veri toplanması kararlaştırılmış ve araştırma verilerinin toplam 300 çocuktan toplanması planlanmıştır. Her bir sınıfta kaç çocuktan veri toplanacağı okulda bulunan 60-72 aylık çocukların bulunduğu sınıf sayıları ve sınıf mevcutları dikkate alınarak belirlenmiştir. Yoklama listesinde 1., 4., 8. ve 12. sırada bulunan çocuklar uygulama için seçilmiş ancak bu sıralarda yer aldığı halde 60-72 ay kriterini sağlamayanlar yerine ilerleyen sırada bu kriteri sağlayan çocuklar seçilmiştir. Bu planlama doğrultusunda araştırmanın örneklem grubunu, okul öncesinde öğrenim gören 60-72 aylık toplam 300 çocuk (152 kız, 148 erkek) oluşturmuştur (Çizelge 1).

Çizelge 1

Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Ait Bilgiler

	Kız			**Erkek**			
Yaş (ay)	**Alt SED**	**Orta SED**	**Üst SED**	**Alt SED**	**Orta SED**	**Üst SED**	**Toplam**
60-62	17	17	17	18	13	8	90
63-65	17	13	13	16	19	12	90
66-68	11	15	10	15	17	11	79
69-72	7	9	6	4	5	10	41
Toplam	52	54	46	53	54	41	300

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Erken Matematik Becerileri Değerlendirme Aracı'nın (MATBED) geliştirilmesi amaçlanmış ve bu bölümde MATBED'in geliştirme süreci ve içeriğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

MATBED'in Geliştirilme Süreci

MATBED programa dayalı bir değerlendirme aracı olarak planlandığından aracın geliştirilme sürecinde alt boyutlar ve her bir alt boyuta ilişkin geliştirilen maddelerin belirlenmesi sırasında okul öncesi programı temel alınmıştır. Bu süreçte öncelikle okul öncesi programında bilişsel gelişim alanları altında matematik becerisine ilişkin yer alan tüm kazanımlar listelenmiş, ardından da kazanımlar içerikleri ve kazandırmak istedikleri becerilere göre gruplandırılarak aracın alt boyutlarına ulaşılmıştır. Öncelikle her bir alt boyut ve bunlar içerisinde yer alan tüm kazanımlar için kolay, orta ve zor maddeler şeklinde benzer sayıda maddeler geliştirilmiştir. Uygulama sonrasında her bir alt boyuta ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ilgili alt boyutta en iyi çalışan maddeler belirlenmiştir.

MATBED'in Genel Özellikleri

Çocukların matematik becerilerinin değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen testin analizler öncesindeki alt testleri ve her bir alt test için planlanan madde sayıları aşağıda sunulmuştur.

MATBED'in analizler öncesindeki alt testleri ve madde sayıları;

a) Rakam Tanıma (24 madde)

b)Toplama-Çıkarma (12 madde)

c) Gruplama ve Örüntü (15 madde)

d) Kavram Gelişimi (24 madde)

Veri toplama sürecinden sonra yapılan analizler sonrasında MATBED'in alt testleri ve her bir alt testindeki madde sayılarının dağılımı ise Çizelge 2'de gösterilmiştir. Her bir alt teste ilişkin yapılan analizlere ilişkin sonuçlar çalışmanın bulgular başlığı altında ayrıntılı sunulmuştur.

Çizelge 2

MATBED Alt Testleri ve Madde Sayılarının Alt Testlere Göre Dağılımı

Alt Testler	**Madde Sayıları**
Rakam Tanıma	17
Toplama – Çıkarma	10
Gruplama	6
Örüntü	6
Geometri	6
Toplam	**45**

Çalışma öncesinde dört alt test olarak ve 78 madde olarak hazırlanan MATBED, toplam puan alınamayacağı ve alt testler farklı becerileri ölçtüğü için her bir alt teste ayrı ayrı açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör anali-zi (DFA) yapılmıştır. Bulgular bölümünde daha ayrıntılı olarak sunulan analizler sonucunda faktör yük değerleri düşük çıkan, binişik/bulaşık olan ve alt boyutlar oluşturulurken adlandırmada sorun yaratan maddeler testten çıkarılmış, on bir alt boyutu test eden beş alt test ve 45 maddeden oluşmuştur. Aşağıda her bir alt testte ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Rakam Tanıma: Bu alt test, iki alt boyuttan oluşan ve bu alt boyutlara göre geliştirilmiş toplam 17 soru maddesinden oluşmaktadır. Sayısı 1-20 arası olan nesne grupları ile sayılar arasında ilişki kurma ve 20'ye kadar olan sayıları sıralama ve ayırt etme becerileri test edilmiştir.

Toplama-Çıkarma: Bu alt test iki beceri alanı ve bu alanlara göre geliştirilmiş toplam 10 soru maddesinden oluşmuştur. Sayıları 10'dan az olan nesnelerle toplama yapma beceri alanında, nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekleme, nesne ipucu verilen sayılarla toplama işlemi yapma ve sadece sayılarla eldesiz toplama işlemi yapma alt becerileri yer almaktadır. Sayıları 10'dan az olan nesneleri kullanarak çıkarma işlemi yapma alanında, nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesne eksiltme, nesne ipucu verilen sayılarla çıkarma işlemi yapma ve sadece sayılarla eldesiz çıkarma işlemi yapma alt becerileri yer almaktadır. Bu bölümdeki tüm sorular MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen kazanımlara uygun olarak hem toplama hem çıkarma işlemleri için 1-9 arası rakamlar kullanılmıştır.

Gruplama: Bu alt test iki beceri alanı ve bu alanlara göre geliştirilmiş toplam 6 soru maddesinden oluşmaktadır. Şekline göre gruplama sorularında geometrik şekillerin resimlerinin olduğu kartlar kullanılmıştır. Bu beceri alanında 3 soru sorulmuştur. Miktarına/sayısına göre gruplama sorularında meyve resimlerinin olduğu kartlar kullanılmıştır.

Örüntü: Analizlerden önce gruplama-örüntü alt testi olarak planlanan ve bir alt boyut olarak düşünülen örüntü sorularının analiz sonrasında ayrı bir yapıyı ölçtüğü ve gruplamadan farklı olduğu ortaya çıkmış ve ayrı bir alt test olmasına karar verilmiştir. Bu alt testte iki ve üç nesneli örüntü oluşturma ve verilen örüntüyü tamamlama becerilerinin test edildiği üç alt boyut bulunmaktadır. Bu alt testten zorluk düzeyleri farklı olan toplam 6 soru sorulmuştur.

Geometri: Analizler öncesinde kavram gelişimi alt testinin bir alt boyutu olarak planlanan geometri soruları analiz sonuçlarına göre ayrı bir yapıyı ölçtüğü ve kavramlardan farklılaştığı gerekçesiyle ayrı bir alt test olarak alınmıştır. Kav-ram alt testi olarak düşünülen soruların ise hedeflenen yapıyı ölçmediği, binişik/bulaşık maddelerin olduğu ve ortaya çıkan yapıyı adlandırmanın zor olduğu, dolayısıyla diğer alt testlerden daha farklı becerileri ölçtüğü gerekçesiyle analizler sonucunda testten çıkarılmıştır. Geometri alt testi; geometrik şekilleri ayırt etme ve geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturma becerilerine göre geliştirilmiş toplam 6 soru maddesinden oluşmuştur.

MATBED'in Puanlanması ve Yorumlanması

MATBED 1, 0 şeklinde puanlanan bir değerlendirme aracıdır. Uygulama sırasında çocukların doğru cevapları 1, yanlış cevapları 0 olarak hesaplanmıştır. MATBED, tanı koymak için geliştirilen bir test olmamakla birlikte matematik becerileri bakımından risk grubunda olan ve okul öncesi dönemde bu becerilerin geliştirilmesi için desteğe ihtiyaç duyan çocukları belirlemek üzere hazırlanmış bir değerlendirme aracıdır.

Verilerin Toplanması

Pilot Uygulama

Bu aşamada asıl uygulamaya geçmeden önce belirlenen örneklem grubu ile benzer özellikleri barındıran 15 çocuk ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, araştırmanın çalışma grubunda yer almayan çocuklarla yapıl-

mıştır. Bu aşamada, geliştirilen araçta yer alan maddelerin ve yönergelerin çocuklar tarafından anlaşılırlığı, uygulamanın süresi ve kullanılan materyallerin çocuklar tarafından kullanılabilirliği hakkında geri bildirim alınması amaçlanmıştır. Beş uygulama videoya kaydedilmiş ve uygulama sonunda bu kayıtlar izlenmiştir. Uygulamanın süre ve işlenişine yönelik bazı kararlar alınmıştır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir;

1- Pilot uygulamada kullanılan 15x20 cm boyutundaki resimli kartların çok fazla yer kapladığı ve taşımada güçlük yaşandığı görülmüş, okulöncesinde matematik becerileri konusunda doktora tezi yapmış bir akademisyene danışılarak resimlerin boyutu 8x8 cm olarak değiştirilmiştir.

2- Resimli materyaller çocuğa sunulurken büyük bir kartonun üzerine cırtcırt yapıştırılarak sunulmuştur. Ancak bunun çok fazla zaman kaybettirdiği görülmüş, asıl uygulamada resimli kartlar direk masanın üzerine konularak sunulmasına karar verilmiştir.

3- Her bir çocuk ile yapılan uygulamanın süresi her çocuğun hızına göre değişmekle beraber yaklaşık 40-45 dakikalık zaman dilimini aldığı görülmüş, bu nedenle asıl uygulama sırasında her bir ders için sadece bir çocuğun çağrılmasına karar verilmiştir.

4- Uygulamaların beslenme saatinde yapılmaması kararlaştırılmıştır.

5- Asıl uygulama sırasında çocukların kendilerinden istenilenleri doğru bir şekilde anlayabilmeleri için verilen yönergelerin daha kısa ve net olması gerektiğine ve bazı yönergelerin değiştirilmesine karar verilmiştir.

6- Herhangi bir veri kaybı yaşanmaması için puanlamanın uygulama esnasında yapılmasına karar verilmiştir.

Yukarıdaki tüm düzeltmeler göz önünde bulundurularak asıl uygulama oturumlarına geçilmiştir.

Asıl Uygulama

Bu aşamada ilk olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş ve okullarda uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Örneklem grubunda belirlenen okullara gidilmiş ve veri toplama için uygun gün ve saat okul yöneticisi ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırılmıştır. Uygulamanın yapılacağı ortam belirlenmiş ve kullanımı için okul yönetiminden gerekli izinler

alınmıştır. Uygulamada yer alacak çocukların belirlenmesi aşamasında sınıf öğretmenleriyle birlikte "bir okuldan en fazla üç sınıftan ve her bir sınıftan en fazla dört çocuk (iki kız, iki erkek)" kuralına uygun olarak belirlenmiştir.

Uygulama sadece uygulayıcı ve çocuğun bulunduğu sessiz bir ortamda yapılmıştır. Uygulama sırasında çocukların yapılacak uygulamayı rahatlıkla görebilecekleri, masadaki tüm materyallere rahatlıkla ulaşabilecekleri bir şekilde oturtulmasına dikkat edilmiştir.

Uygulama öncesinde öncelikle bu çalışmanın amacı, içeriğinde neler olduğu ve neler yapılacağı çocuklara kısaca anlatılmış ve uygulamaya geçilmiştir. Bu sırada çocukların stres yapmamaları için bu uygulamanın bir sınav olmadığı belirtilmiş ve onlardan gelen "hazırım" onayı ile veri toplama aşamasına başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra gerekli analizleri yapabilmek için SPSS paket prog-ramı yardımıyla analiz edilmiştir. Aracın psikometrik özelliklerinin belirlenebilmesi için yapılan analizler bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Bulgular

Bu aşamada yöntem bölümünde genel özellikleri belirtilen MATBED'in geçerlik ve güvenirlik kapsamında elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin yapılan genel yorumlar yer almaktadır.

Geçerlik Analizleri

Kapsam Geçerliği

Pilot uygulamadan sonra MATBED yeniden düzenlenmiş ve kapsam geçerliği için okulöncesinde matematik alanında çalışmalar yapan ve okulöncesi düzeyinde daha önce ölçme aracı geliştiren iki farklı uzmanlık alanında (Okul Öncesi ve Özel Eğitim) çalışmalarını sürdüren dört uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan MATBED'in alt testlerindeki tüm maddeleri gözden geçirerek değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacılar tarafından üçlü Likert tipi şeklinde hazırlanan değerlendirme formuna tüm maddeler için puanlamaları istenmiştir. Madde puanlamaları 1 (Uygun), 2 (Düzeltilmeli), 3 (Uygun Değil) şeklinde hazırlanmış, 3 puan yani uygun değil puanını verdikleri

maddeler hakkında da gerekçesini içerecek şekilde kısa bir açıklama yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan MATBED'in uygulama süresi, kullanılan görsellerin 60-72 ay grubuna uygunluğu, maddelerin zorluk düzeyleri ve maddelerin MATBED içerisinde sıralanmasının uygunluğu ve genel olarak test maddelerinin çalışma grubu için uygunluğu konularında görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonrasında sadece tüm uzmanların da uygun olarak görüş bildirdiği maddelerin ilgili alt testler altında kalmasına karar verilmiştir. Ayrıca uzmanlardan tarafından test içerisinde kalması yönünde görüş birliğine varılmasına rağmen resimlendirme veya şekilsel bir düzenlemeye ihtiyaç duyulduğu belirtilen tüm maddelere gerekli düzenlemeler yapılmış ve sonrasında MATBED'in kapsam geçerliğine sahip olduğu kararına varılmıştır.

Yapı Geçerliği

Bu çalışmada öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılarak MATBED'in beş faktörden oluşan faktör yapısının toplanan verilere göre ne derecede geçerli olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonrasında doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılarak MATBED'in okul öncesi çocuklardan toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Faktör analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında kullanılan, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, daha anlamlı az sayıda faktör ve boyut bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Faktör analizi sonucunda elde edilen bilgiler, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ve ölçme aracı ile ilgili yapılacak istatistiksel işlemlere ilişkin yol haritası sunar. Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere ikiye ayrılır. Açımlayıcı faktör analizi, değişken azaltma yoluna gidilerek ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin yanı sıra davranışın anlaşılmasını sağlar. Doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapısının doğrulanıp doğrulanamadığı test edilmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

MATBED'in her bir alt testine ayrı ayrı AFA uygulanarak yapı geçerliği test edilmiştir. AFA verilerinde öncelikle tüm alt testlerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılarak ilgili alt testin faktör analizine uygun olup

olmadığına bakılmıştır. Tüm alt testlerde KMO katsayısı 0.60 üzerinde bulunmuş ve faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm alt testlerin KMO katsayıları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3

Alt Testlere İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayıları

Alt Testler	**Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı**
Rakam Tanıma	.90
Toplama-Çıkarma	.88
Gruplama	.67
Örüntü	.78
Geometri	.64

Alt testlere ilişkin KMO değerleri incelendiğinde, değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görüldükten sonra Açımlayıcı Faktör Analizine devam edilmiştir. AFA verileri sonucunda tüm alt testlerde yer alan maddelerin madde faktör yük değerlerinin 0.32'nin üzerinde olması (Büyüköztürk, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) dikkate alınmış, bu değerin altında madde faktör yük değeri olan maddeler ilgili alt testlerden çıkarılmıştır. Madde faktör yük değeri düşük olan maddelerin yanı sıra binişik maddeler ile faktör adlandırmada sıkıntı yaşanan maddeler de çıkartılmış alt testlere son şekli verilmiştir. Yapılan analizler sonrasında alt testlerin madde faktör yük değerleri incelendiğinde, testte yer alan maddelerin 0.33 ile 0.84 arasında değerler aldığı görülmüştür (Çizelge 4).

Çizelge 4

MATBED Alt Testleri ve Alt Testlere İlişkin Madde Sayıları ile Alt-Üst Madde Faktör Yük Değerleri

Alt Testler	Madde Sayısı	Üst ve Alt Madde Faktör Yük Değerleri
1. Rakam Tanıma	17	.70-.33
A. 1-10 Arası Sayı Tanıma	(9)	.70-.33
B. 10-20 Arası Sayı Tanıma	(8)	.60-.39
2. Toplama-Çıkarma	10	.70-.54
A. Toplama	(4)	.68-.54
B. Çıkarma	(6)	.70-.58
3. Gruplama	6	.84-.37
A. Şekillerine Göre Gruplama	(3)	.82-.37
B. Sayısına Göre Gruplama	(3)	.84-.78
4. Örüntü	6	.77-.70
A. 2'li Örüntü Tamamlama	(2)	.77-.76
B. 3'lü Örüntü Tamamlama	(2)	.74-.70
C. Örüntü Tamamlama	(2)	.77-.71
5. Geometri	6	.72-.34
A. Şekilleri Adlandırma	(3)	.72-.34
B. Yeni Şekiller Oluşturma	(3)	.63-.38
TOPLAM	**45**	**.84-.33**

Testin geliştirilme sürecinde tek bir alt test olarak düşünülen Gruplama ve Örüntü Alt Testinin yapılan AFA sonucunda iki farklı alt test olarak alınması uygun görülmüştür. Kavram Alt Testi ise ölçmesi istenilen yapıyı ölçmediği ve dolayısıyla yapı geçerliğine sahip olmadığı düşünülerek araştırmacılar tarafından MATBED içerisinden çıkarılması kararlaştırılmıştır. Ancak Kavram Alt Testindeki geometrik kavramlar boyutu ile ilgili maddeler hedeflenen yapıyı ölçtüğü ve yapı geçerliğine sahip olduğu düşüncesi ile analize dâhil edilmiş ve Geometri Alt Testi olarak ayrı bir alt test olarak yer alması uygun görülmüştür.

AFA sonuçları göz önünde bulundurulduğunda MATBED'in beş alt testten (Rakam Tanıma, Toplama-Çıkarma, Gruplama, Örüntü ve Geometri)

oluşmasına karar verilmiştir. MATBED'in AFA analizleri öncesinde üç boyutlu bir yapıyı ölçmek üzere 24 madde olarak planlanan Rakam Tanıma Alt Testi'nin analiz sonrasında iki boyutlu bir yapıyı ölçtüğü (1-10 arası sayıları tanıma 9 madde, 10-20 arası sayıları tanıma 8 madde) ve toplamda 17 maddeden oluştu-ğu görülmüştür. Üç boyutlu olarak planlanan Toplama-Çıkarma Alt Testi'nin ise iki boyutlu bir yapıyı ölçtüğü (nesne ve sayılarla toplama işlemi 4 madde, nesne ve sayılarla çıkarma işlemi 6 madde) ve toplamda 10 maddeden oluştuğu görülmüştür. Gruplama ve Örüntü Alt Testi olarak iki farklı boyutu ölçmek üzere hazırlanan alt testin ise birbirinden bağımsız iki farklı alt test olarak biçimlendiği görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre Gruplama Alt Testi'nin iki boyutlu bir yapıyı ölçtüğü (şekillerine göre gruplama 3 madde, sayısına göre gruplama 3 madde) ve toplamda 6 maddeden oluştuğu, Örüntü Alt Testinin ise üç farklı boyutu (ikili örüntüyü tamamlama, üçlü örüntüyü tamamlama ve örüntü oluşturma) ölçtüğü ve toplamda 6 maddeden oluştuğu görülmüştür. Son olarak dört boyutlu bir yapıyı ölçmek üzere 27 madde olarak hazırlanan Kavram Alt Testi'nin AFA sonucunda hedeflenen yapıları ölçmediği, ortaya çıkan yapı-ların ise kendi içinde anlamlı bir dağılım göstermediği ve bu nedenle de yapı geçerliğine sahip olmadığı gerekçesiyle testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ancak bu alt testin bir boyutu olarak düşünülen Geometri alt boyutunun altında yer alan 6 maddenin ayrı analiz edilmesiyle, bu maddelerin iki boyutlu (geometrik şekilleri adlandırma, yeni şekiller oluşturma) bir yapıyı ölçtüğü görülmüş ve bu nedenle belirtilen 6 maddenin Geometri Alt Testi olarak MATBED'in içerisinde yer almasına karar verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda maddeler tekrar düzenlendikten sonra son şekli verilen MATBED'in her bir alt testine doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış, okulöncesi çocuklardan toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Her bir alt test birbirinden bağımsız boyutları ölçtüğü için her bir alt test için toplamda 5 ayrı DFA yapılmıştır. Her bir alt boyuta ilişkin DFA sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Alt Testlere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Rakam Tanıma	**Toplama-Çıkarma**	**Gruplama**	**Örüntü**	**Geometri**
P	.000	.000	.59	.11	.025
X^2/df	3.09	3.57	0.80	1.69	2.18
RMSEA	.084	.093	.000	.048	.063
GFI	.87	.92	.99	.99	.98
AGFI	.84	.88	.98	.96	.95
NNFI	.94	.96	1.00	0.98	0.94
CFI	0.95	.97	1.00	0.99	0.97
RMR	.011	.009	.003	.004	.001

DFA sonuçlarına bakıldığında P değerinin Rakam Tanıma ve Toplama-Çıkarma Alt testlerinde .01 düzeyinde mani-dar olduğu, Gruplama, Örüntü ve Geometri Alt testlerinde ise manidar olmadığı görülmektedir. P değerinin manidar olmaması arzu edilen bir durumdur ancak pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir ve uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin incelenmesinde yarar vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Değerlendirmeye alınan bir diğer uyum indeksi X^2/df'dir. X^2/df oranının 3'ün altında olması mükemmel uyum, 5'in altında olması orta düzeyde uyum olduğunu göstermektedir (Kline, 2005; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Tablo 8'deki X^2/df değerlerine göre Rakam Tanıma Alt Testinde orta düzeyde (3.09), Toplama-Çıkarma Alt Testinde orta düzeyde (3.57), Gruplama Alt Testinde mükemmel düzeyde (0.80), Gruplama Alt Testinde mükemmel düzeyde (1.69), Gruplama Alt Testinde de mükemmel düzeyde (2.18) uyum değeri verdiği ifade edilebilir.

RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyum, .08'den küçük olması iyi uyum, .10'dan küçük olması ise zayıf uyum olduğunu gösterir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Tablodaki RMSEA değerleri incelendiğinde Rakam Tanıma Alt Testinde (.084) ve Toplama-Çıkarma Alt Testinde (.093) uyum indeksinin zayıf olduğu; Gruplama

(.00) ve Örüntü (.048) Alt testlerinde mükemmel olduğu, Örüntü Alt Testinde ise (.063) uyum indeksinin iyi olduğu söylenebilir.

AGFI ve GFI sonuçlarının .95'in üzerinde olması mükemmel uyum, .90'ın üzerinde olması iyi uyum olduğuna işaret eder (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Tablodaki AGFI ve GFI değerlerine bakıldığında Rakam Tanıma Alt Testinde (GFI .87, AGFI .84) zayıf uyuma, Toplama Çıkarma Alt Testin-de GFI'nın .92 ile iyi uyuma ve AGFI'nın .88 ile zayıf uyuma denk gelmektedir. Gruplama Alt Testinde AGFI'nın .98, GFI'nın .98 ile mükemmel uyum, Örüntü Alt Testinde AGFI'nın .96, GFI'nın .99 ile mükemmel uyum, Gruplama Alt Testinde de AGFI .95 ve GFI .98 ile mükemmel uyum indeksi gösterdiği söylenebilir.

Diğer uyum indeksleri olan NNFI ve CFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyum, .90'ın üzerinde olması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Rakam Tanıma Alt Testinde NNFI .94 ile iyi uyum, CFI .95 ile mükemmel uyum göstermektedir. Toplama-Çıkarma Alt Testinde NNFI .96, CFI .97 ile mükem-mel uyuma karşılık gelmektedir. Gruplama Alt Testinde NNFI ve CFI değerlerinin 1.00 ile mükemmel uyum gösterdiği, Örüntü Alt Testinde de NNFI .98 ve CFI .99 ile mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Geometri Alt Testinde ise NNFI .94 ile iyi uyuma, CFI değeri .97 ile mükemmel uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

Son olarak standardize edilmiş RMR değerlerine bakıldığında Rakam Tanıma Alt Testinde .011, Toplama-Çıkarma Alt Testinde .009, Gruplama Alt Testinde .003, Örüntü Alt Testinde .004, Geometri Alt Testinde ise .001 olduğu görülmektedir. RMR'nin .05'in altında olması mükemmel uyum, .08'in altında olması iyi uyum, .10'un altında olması ise zayıf uyum olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Buna göre tüm alt testlerdeki RMR değerlerinin .05'ten küçük olduğu ve dolayısıyla mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

Bir ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi, alt ölçeklerin arasındaki korelasyonların hesaplanması yoluyla da incelenebilmektedir (Şencan, 2005). Bu amaçla, MATBED'in alt ölçekler arasındaki korelasyonları hesaplanmış, ve tüm alt testler arası anlamlı korelasyonların olduğu görülmüştür (Çizelge 6).

Çizelge 6

MATBED Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar

	Rakam Tanıma	Toplama Çıkarma	Gruplama	Örüntü	Geometri
Rakam Tanıma		,605**	,656**	,508**	,288**
Toplama Çıkarma	,605**		,726**	,393**	,146*
Gruplama	,656**	,726**		,498**	,181**
Örüntü	,508**	,393**	,498**		,252**
Geometri	,288**	,146*	,181**	,252**	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

Ölçüt Geçerliği

Araştırmanın ölçüt geçerliği çalışması örneklem grubu içerisinde yer almayan 30 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için uygun ölçme araçlarına paylaşılmadığı için ulaşılamamıştır. Bu yüzden MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 2013 yılında yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabında yer alan toplama ve çıkarma işlemleriyle ilgili etkinlikler MATBED'in toplama ve çıkarma alt testiyle paralellik gösterdiği için kullanılmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı ile MATBED'in Toplama-Çıkarma alt testi puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7

MATBED ile Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı Test Puanları Arasındaki Korelâsyonlar

	MATBED Toplama	MATBED Çıkarma	MEB Toplama	MEB Çıkarma
MATBED Toplama			,792**	
MATBED Çıkarma				,775**
MEB Toplama	,792**			
MEB Çıkarma		,775**		

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Çizelge 7 incelendiğinde korelasyon katsayılarının .063 ile .792 arasında değiştiği görülmektedir. MATBED puanlarıyla MEB Okulöncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı testinin toplama ve çıkarma alt testleri arasındaki korelasyonların .775 ve .792 olduğu ve ölçütler arasındaki korelasyonun anlamlı, orta ve yüksek düzeyde ve beklenen yönde (pozitif) çıkması ölçüte dayalı geçerliğin bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada MATBED alt boyutlarının güvenirliği için iç tutarlılık (KR-20), iki yarı test güvenirliği (Spearman Brown) ve test tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır.

Testteki maddelerin birbiriyle tutarlı ve uyumlu olup olmadıkları, benzer özellikleri ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla KR-20, uygulanan testlerin iki eşdeğer yarıya bölünerek çocukların iki testin yarısından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplandıktan sonra testin bütününün güvenirliği için Spearman Brown kullanılmıştır. Yapılan he-saplamalara yönelik sonuçlar Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8

MATBED'in İç Tutarlılık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları

Alt Testler	KR20	Spearman Brown
Rakam Tanıma	.89	.85
Toplama-Çıkarma	.87	.75
Gruplama	.76	.80
Örüntü	.75	.73
Geometri	.60	.62
Toplam	.93	.86

Analizler incelendiğinde, iç tutarlılık katsayısının MATBED'de yer alan alt testler için .60 ile .89 arasında değiştiği gö-rülmektedir. Rakam Tanıma, Toplama-Çıkarma, Gruplama ve Örüntü Alt Testlerinde yüksek, Geometri Alt Testinde ise orta düzeyde, tüm test için ise yüksek iç tutarlılık (.93) bulunmuştur. Alt testlerin her birinin iki yarısı arasındaki tutarlılık .62 ve .85, tüm testin iki yarı test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, Geometri Alt Testi için güvenirlik değerinin genel olarak yeterlilik sınırı olarak kabul edilen .70'in altında olduğu ancak sınır değere çok yakın olması ve testin toplam güvenirlik değerlerinin yüksek çıkması dikkate alındığında bu alt testte yer alan maddelerin çalışmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir.

MATBED'in test tekrar test güvenirliği için ise çalışmanın örneklem grubuyla benzer özelliklere sahip olan ve orta sos-yo ekonomik düzeyden gelen 30 çocuk belirlenmiş ve iki hafta arayla test belirlenen çocuklara tekrar uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9

MATBED'in Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Alt Testler	**R**
Rakam Tanıma	.93
Toplama-Çıkarma	.97
Gruplama	.88
Örüntü	.94
Geometri	.87
Toplam	.97

Elde edilen değerlere bakıldığında, sonuçların Gruplama ve Geometri Alt Testlerinde yüksek düzeyde, Rakam Tanıma, Toplama-Çıkarma, Örüntü Alt Testlerinde ise çok yüksek düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği gözlenmiştir. Korelasyon değerlerinin .87 ile .97 arasında değiştiği ve MATBED'in toplam test tekrar test güvenirliği de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Sonuçlar

Bu çalışmada, okulöncesi dönemde erken matematik becerilerinin değerlendirilmesi kapsamında "Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Matematik Becerileri Değerlendirme Aracı'nın (MATBED) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Ankara ilinde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıfları ve özel kreşlerde eğitim gören 148 erkek ve 152 kız olmak üzere toplam 300 çocuk oluşturmuştur. Çocukların matematik becerileri MATBED kapsamında geliştirilen beş alt test (rakam tanıma, toplama-çıkarma, gruplama, örüntü ve geometri alt testi) ile değerlendirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik kapsamında, MATBED'in yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve alt testler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında ise iç tutarlılık (KR-20), iki yarı test güvenirliği (Spearman Brown) ve örneklem grubu dışında 30 çocukla toplanan verilerle test tekrar test güvenirliği katsayıları hesaplanmıştır.

MATBED'in kapsam geçerliği için alınan uzman görüşleri doğrultusunda MATBED'in beş alt testinde yer alan maddelerin hedeflediği yapıyı ölçtüğü ve çocukların ilgili alandaki yeterliğine ilişkin bilgi verdiği yönünde fikir

beyan edilmiştir. Bundan hareketle, MATBED'in ölçülmek istenen becerilere ilişkin çocukların bu alandaki becerilerini ortaya koyduğu kabul edilmiştir. MATBED'in yapı geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde her bir alt test içerisinde yer alan boyutlardaki maddelerin faktör yük değerleri düşük olanlar, binişik/bulaşık maddeler ve herhangi bir yapıya dahil edilemeyip isimlendirmede güçlük yaşanan maddeler çıkarıldığında geriye kalan maddelerin faktör yük değerlerinin .33 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Ortaya çıkan yapının beş alt testten oluştuğu ve alt testlerin de kendi içlerinde beklenen uyumu verdiğini göstermiştir. Her bir alt teste yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve tüm alt testler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

MATBED'in güvenirlik analizleri kapsamında yapılan iç tutarlılık (KR20), iki yarı test güvenirliği (Spearman Brown) ve test tekrar test güvenirliği katsayıları sonuçları yeterli düzeyde bulunmuştur. Elde edilen KR20 ve Spearman Brown değerleri, her alt testteki maddelerin o testin bütünüyle olan ilişkisinin yeterli olduğu, diğer bir deyişle, testin iç tutarlık anlamında güvenilir olduğunu göstermiştir. Sadece Geometri alt testindeki KR20 ve Spearman Brown değerleri genel kabul olan .70 katsayısının altında çıkmış ancak çıkan değerlerin bu değere yakın olduğu ve tüm testin toplam KR20 ve Spearman Brown değerleri yüksek olduğu göz önünde bulundurularak çalışmalarda kullanılabileceği gerekçesiyle MATBED içinde kalmasına karar verilmiştir. MATBED'in test tekrar test güvenirlik değerleri ise tüm alt testler ve testin bütününde yüksek düzeyde bulunmuştur.

Sonuç olarak, MATBED'in okul öncesi dönemdeki çocukların matematik becerileri hakkında önemli fikirler verdiği, geçerlik ve güvenirlik açısından kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu, aracın bu haliyle alan yazına ve uygulamaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. MATBED'in analizler sonucunda 45 maddeye inmesi ve uygulama süresinin 20-25 dakika zaman almasının yanı sıra aracın uygulamasının pratik ve kolay olması uygulama açısından önemli bir avantajı olarak görülmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan MATBED'in geçerlik ve güvenirliğine ilişkin önemli bilgiler elde edilmesine karşın bu çalışmanın bir-

kaç temel sınırlılığı bulunmaktadır. Aşağıda öncelikle bu sınırlılıklar sonrasında ise bunlara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

1. MATBED, sadece Ankara ili sınırlarında bulunan anasınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır. MATBED'e ilişkin geçerlik ve güvenirlik verilerinin genellenebilirliğinin artırılması için özel gereksinimli çocuklara da uygulanması önerilebilir.

2. Bu çalışmada 60-72 aylık çocukların MATBED'ten elde ettikleri puanlar sadece okulöncesindeki matematik performansları ile sınırlı kalmış, izleme verileri için çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, okulöncesi matematik performanslarının farklı sınıf düzeylerindeki matematik performanslarıyla karşılaştırılması ile MATBED'in yordayıcılığı ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler vereceği düşünülmektedir.

3. Bu çalışmada MATBED'in Geometri alt testindeki iç tutarlılık ve iki yarı test güvenirlik değerleri, diğer alt testlere göre daha düşük bulunmuştur. İleriki çalışmalarda özellikle bu alt test için daha geniş bir örneklem grubuna uygulanarak güvenirlik verileri tekrar hesaplanabilir.

4. Son olarak, bu çalışmada MATBED kapsamında geliştirilen Kavram alt testi yapı geçerliğine ilişkin beklenen düzeyde veri sağlayamadığı için MATBED'ten çıkarılmıştır. İleriki çalışmalarda okulöncesi düzeyinde matematikle ilişkili kav-ramlar, geliştirilecek farklı maddeler ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrarlanabilir.

Kaynakça

AKMAN, B. (2002). Okulöncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: *23,* 244-248.

ALTIPARMAK, K., Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi: 6(1),* 25-37.

AVCI, N., Dere, H. (2003). Okul öncesi çocuğu ve matematik. *http://www.researchgate.net/publication/242365376* adresinden 08.12.2015 *tarihinde erişildi.*

AYHAN, A.B., Aral, N. (2007). Bracken Temel Kavram Ölçeği-gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi:32*, 42-51.

BLENKIN, G.M. (1996). "Early childhood education: a developmental curriculum" *Paul Chapman Publishing, London.*

BOYDEN, J., Dawes, A., Dornan, P., Tredoux, C. (2019). Tracing the Consequences of Child Poverty. (CHAPTER 7: Modelling the development of language and mathematics abilities from early childhood to adolescence). *Bristol University Press, Policy Press*.

BRACKEN, B.A. (1998). Bracken Basic Consept Scale-Revised, Examiner's Manual. The Psychological Corporation. *San Antonio: Harcourt Brace & Company.*

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. *Pegem Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara.*

CHARLESWORTH, R., & Lind, K. K. (2007). Math & Science for young children. *New York: Thomson Delmar Learning Corporation.*

CLARKE, B., Shinn, M.R. (2004). A Preliminary Investigation Into The Identification and Development of Early Mathematics Curriculum-Based Measurement. *School Psychology Review, 33(2),* 234-248.

CLEMENTS, D. H., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for research in Mathematics Education*, 136-163.

CLEMENTS, D. H., Sarama, J., Spitler, M. E., Lange, A. A., & Wolfe, C. B. (2011). Mathematics learned by young children in an intervention based on learning trajectories: A large-scale cluster randomized trial. *Journal for Research in Mathematics Education*, *42*(2), 127-166.

ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. *(Dördüncü Baskı). Ankara : Pegem Akademi.*

DENTON, K., & West, J. (2002). Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade. *DIANE Publishing.*

DURMUŞOĞLU, M.C. (2013). Okul öncesi eğitimde bilişsel gelişim ve etkinlikler. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, 19, 18-30.

DURSUN, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9(4),* 1691-1715.

ERDOĞAN, S.Ç., Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim:28(130),* 32-40.

ERGÜL, A. (2014). Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı Geliştirilmesi. *Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*

GREENES, C., Ginsburg, H. P., & Balfanz, R. (2004). Big math for little kids. *Early childhood research quarterly, 19(1),* 159-166.

HAYLOCK, D., & Cockburn, A. (2014). Understanding Mathematics for Young Children. Küçük çocuklar için matematiği anlama. *Nobel Akademik Yayıncılık:* Ankara.

KANDIR, A., Orçan, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Elementary Education Online, 10(1),* 40-50.

KANDIR, A., Tümer, N.B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları: 7(30),* 45-60.

KARADENİZ, M.H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknolojiden yararlanma durumlarının belirlenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences: 4(2),* 119-144.

MAJZUB, R. M. (2012). Preschool children's early mathematics achievement based on gender and ethnicity. *Asian Social Science, 8(16),* 24.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). (2000). Executive Summary Principles and Standards for School Mathematics. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf adresinden 23.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

OKAMOTO, Y., Case, R. (1996). Exploring The Microstructure of Children's Central Conseptual Structures İn The Domain of Number. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 61,* 27-59.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. *http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=202 adresinden 15.07.2015 tarihinde indirilmiştir.*

OLKUN, S., Altun, A., Göçer-Şahin, S., Akkurt-Denizli, Z. (2015). Temel Sayı Yeterliklerindeki Eksiklikler İlköğretim Öğrencilerinde Düşük Matematik Başarısına Neden Olabilir. *Eğitim ve Bilim:40(177),* 141-159.

OLKUN, S., Fidan, E., Babacan-Özer, A. (2013). 5-7 Aralığındaki çocuklarda sayı kavramının gelişimi ve saymanın problem çözmede kullanımı. *Eğitim ve Bilim: 38(169),* 236-248.

STARKEY, P., Klein, A., Wakeley, A. (2004). Enhancing Young Children's Mathematical Knowledge Through A Pre-Kindergarten Mathematics İntervention. Early Childhood Research Quarterly. *19 (2004)* 99–120.

UYANIK, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim: 3(2),* 118-134.

WOODCOCK, R., Johnson, M. (1989). Woodcock-Johnson Psyho-Educational Battery: Test of Achievement. *Chicago:Riverside.*

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (315-344)

ANAOKULUNA DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine Sena GÜLLÜCE[1], Gülden UYANIK[2]

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Bilim Uzmanı, Şehit Kasım Aksoy İlkokulu, Okul Öncesi Öğretmeni, Şanlıurfa, senagulluce@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3369-5630.

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, guyanik@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9947-8159.

Geliş Tarihi: 03.10.2019 **Kabul Tarihi:** 11.02.2020

Öz: Bu çalışma anaokuluna devam eden Suriyeli 4-5 yaş grubu çocuklarının sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının bazı psikometrik özelliklerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeline göre planlanan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubu Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimi alan 77 Suriyeli çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan davranış derecelendirme sistemi ise 1990 yılında Elliott ve Gresham tarafından geliştirilmiş olup 2008 yılında Bülbül ve Elibol Gültekin tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların sosyal beceri toplam puanları ve özdenetim alt boyut puanlarının kız çocuklarında daha yüksek sonuçlar verdiği, problem davranış toplam puanları ve içsel problemler alt boyutunda ise erkek çocuklarında daha yüksek sonuçlar verdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Çocuk, Sosyal Beceri, Psikometrik Özellikler, Problem Davranış, Göç

RESEARCH ON SOCIAL SKILLS OF SYRIAN REFUGEE CHILDREN CONTINUING PRESCHOOL ACCORDING TO PSYCHOMETRIC FEATURES

Abstract:

The object of this study is to analyze the social skills and the problem behaviours of the Syrian refugee children who are taking preschool education at the moment according to psychometric features. The study which was designed according to the correlational survey model was evaluated in quantitative research approach. Participants consisted of 77 Syrian kids at the age of 4-5 who keep on their preschool education in 9 different independent kindergarden which are in Eyyübiye, one of the central territories of Urfa, in 2017-2018 academic year. The data of the study were collected through the Personal Information Form developed by the researcher and Social Skills Rating System (SSRS) formed by Gresham and Elliot (1990) and adopted to Turkish by Elibol Gültekin (2008) and Bülbül (2008). When the findings of the research is generally evaluated, in the mean of the sum of social skill results and self-audit subscale scores of Syrian refugee children are higher in females than males. The mean of their sum of problem behaviour scores and internal problems subscale scores are higher in males than females.

Key Words: Syrian Refugee Children, Social Skills, Problem Behaviours, Psychometric Features, Syrian Children, Immigration

Giriş

Bireyler toplum içinde yaşadıkları için sosyal birer varlıktırlar. Bireylerin sosyal kimlikleri onları diğer canlı varlıklardan ayırmaktadır. Bu özellik insanların en temel özelliklerinin başlıcalarındandır denilebilir (Dinçer, 2011). Bireyler daha anne rahmindeyken sosyal bir ortamda bulunmakta ve doğdukları andan itibaren de sosyal bir çevreye gözlerini açmış olmaktadırlar. İnsanların yaşamının her anı bir bakımdan toplumsal çevreye ve sosyal yaşama uymak için birtakım değişiklikler ve ilerlememler gösterir.

Sosyalleşme bir insanın yaşadığı toplum içindeki rollerini öğrenmesi ve bu değerleri edinmesi anlamına gelmektedir. İnsanlar için zihinsel uyum içindeki yaşamın, gelişimin ve öğrenmenin önemli süreçlerinden olan sosyalleşme birçok farklı yöntemle öğrenilebilir. Bu yöntemlere, model alma yöntemi ve gözlem yoluyla öğrenme yöntemi örnek olarak verilebilir (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Paulin ve Hanish, 1993; Çubukçu ve Gültekin, 2006). Okul öncesi olarak adlandırılan çağ, çocukların henüz ilk kez ebeveynlerinden uzunca bir süre ayrı kaldıkları ve kendi yaşındaki çocuklarla ve öğretmenleriyle vakit geçirdiği bir dönemdir. Sosyal kimlik gelişiminin oldukça önemli olduğu bu dönemde akranlarıyla verimli ve düzenli olarak vakit geçiren çocuklar sosyal ilişkiler kurmakta, yani sosyalleşmekte ve çevreye uyum düzeyleri yükselmektedir. Bu sosyal ilişkilerin sürmesi için sahip olunması gereken özellikler "Sosyal Beceriler" adıyla isimlendirilmektedir.

Samacı ve Uçan'ın (2017) tanımına göre; insanların yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarını, bir ortamda kabul görmelerini kolaylaştıran, kurdukları sosyal ilişkilerinin pozitif yönde ilerlemesini sağlayan duygu, düşünce, davranış ve tutumlar sosyal beceriler olarak adlandırılır. Okul öncesinde oldukça önemli olarak kabul edilen sosyal beceriler birtakım faktörlerden etkilenmektedir. Bunlar; yaş, kardeş sayısı, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, aldığı okul öncesi eğitim süresi, ailenin eğitim düzeyi ve yaşanılan sosyal çevredir. Örnekler daha önce yapılan araştırmaların ışığında çoğaltılabilir. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, sosyal beceriler, bireylerin akademik başarılarını, toplumla olan olumlu ilişkilerini, yaşanılan çevreye uyumu ve bütünleşmeyi pozitif yönde desteklemektedir. Bu nedenle sosyal kimliğin ve kişiliğin önemli bir parçasının edinildiği bu yaş döneminde sosyal beceri edinimi önem arz etmektedir (Dinçer, 2011). Okul öncesi dönemin, sosyal becerilerin edinimi açısından oldukça önemli bir dönem olduğunun altının çizilmesi üzerine, bu dönemde çocukların bu becerilere ne derece sahip olduğunun belirlenmesi ve yeni sosyal becerilerin kazandırılması da oldukça önemli görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları daha henüz anaokuluna başlamadan ailesinden, arkadaşlarından, akrabalardan ve bir arada bulunduğu diğer yetişkinlerden, televizyondan ve hatta internet ortamından bir takım sosyal becerileri öğrenir. Ancak bu öğrenme davranışları informal yollarla gerçekleşmektedir. Bunun sonucunda da olumlu sosyal beceri edinimi ile birlikte olumsuz sosyal beceriler de edinilebilmektedir. Artık okul çağına gelen çocuk, olumsuz

sosyal davranışlarının kurum içinde çeşitli yaptırımlarla karşılaştığını ve geçerli olmayacağını fark eder. Bu nedenle farklı şekillerde ve kabul görmüş sosyal beceri ve davranışları sergilemesi gerektiğini öğrenmek durumundadır. Çubukçu ve Gültekin'ın (2006) ifadesiyle, çocukların olumlu sosyal beceriler edinmesi için en iyi ortam kuşkusuz okullardır (akt. Bülbül, 2008). Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerileri çeşitli teknikler ve yöntemlerle desteklenerek yeterli ve verimli olarak kazanmalarının önemi üstünde durulmalıdır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

İnsanların davranışlarını ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyen en önemli etkenlerden biri sosyal becerilerin yetersiz edinimi ve olumsuz sosyal beceri edinimi ile gerçekleşmektedir. Bu da insanların hem kendi ile olan bağlarına hem de toplumsal ilişkilerine önemli ölçüde zarar verir. Bu bireyler, ileride psikososyal problemlere diğer bireylere göre daha fazla maruz kalmaktadırlar (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bunun sonucunda ise gelecekte bir takım problem davranışlar ve olumsuz sosyal beceriler sergilenebilir.

Ülkemizde sosyal beceri yetersizlikleri ve problem davranışları olan Türk vatandaşı çocuklar ile birlikte sekiz yıldır devam eden savaş neticesinde ülkemize göç etmek zorunda kalmış bir milyonun üzerinde (GİGM, 2020) Suriyeli çocuk vardır. Bu çocuklar düşünüldüğünde, savaş travmalarının, sosyal kabul sorunlarının, psikolojik rahatsızlıkların, kültürel ve toplumsal uyumsuzlukların, sosyal beceri yetersizliklerinin ve davranış problemlerinin ortaya çıkması mümkündür (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; Uzun ve Bütün, 2016). Bu nedenle bu çocuklar için tüm bu faktörlerin belirlenmesi, detaylıca değerlendirilip incelenmesi ve bunun akabinde de eksikliklerin giderilip geliştirilmesi bir gerekliliktir. Bir toplumun geneli ve bireyler özelinde sağlıklı bir şekilde devam etmesinin sağlanması, bu gereklilik açısından önemlidir (Akçiçek, 2015; Apak, 2014; Çetin, 2016; Kovacev ve Shute, 2004; Measham vd., 2014).

Yapılan bu çalışmada, anasınıfına devam eden Suriyeli çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının incelenmesi ve bazı psikometrik özelliklere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Birden çok elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında temsili bir değerlendirmeye ulaşmak için evrenin hepsinden veya evrenin bir kısmından alınacak örneklem üstünden yapılan düzenlemeler Genel Tarama Modelleri olarak adlandırılır (Karasar, 2012, s.77).

Tarama modeli, bir evrenin tümü hakkında gerçek bir neden sonuç ilişkisine dayanan bir model olmasa da, bu evrenden seçilen örnek bir değişken hakkında etkili sonuçlar verebilmektedir. Böylece örneğin seçildiği evren hakkındaki bilgilerin de kestirilmesi mümkün olur (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.16; Karasar, 2012, s.78). İlişkisel Tarama Modeli ise, iki ve üstü değişkenin derecesinin belirlenmesi amacıyla kullanılır. Aralarındaki ilişkinin boyutuna bakılacak olan değişkenler, ayrı olarak sembolleştirilir. Fakat sembolleştirme gerçekleştirilirken ilişkisel bir çözümlemeye olanak verilecek şekilde yapılması gerekmektedir (Karasar, 2012, s.81). Gerçekleştirilen bu çalışmada, verilen bir örnek grubun önceden belirlenen özelliklerini ve derecelerini incelemek amacı güdüldüğü için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Şanlıurfa'nın en yoğun nüfusunu içinde barındıran ve merkez ilçelerinden biri olan Eyyübiye'de 2017-2018 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı dokuz bağımsız anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubunda, 77 Suriyeli çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden amaçsal örnekleme yaklaşımından faydalanılmıştır. Bu örnekleme yaklaşımı; çalışmanın amacı çerçevesinde, derinlemesine incelemeler gerçekleştirilirken bilgi açısından oldukça zengin faktörlerin seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 90).

Çalışma grubuna ait demografik bilgilerin yer aldığı tablolara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Suriyeli Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	41	53,2
	Kız	36	46,8
Yaş (yıl)	4 yaş	37	48,1
	5 yaş	40	51,9
Kardeş Sayısı	3 ve altı	49	65,3
	4 ve üzeri	26	34,7
Anasınıfı Devam Süresi	6 aydan az	9	11,8
	6 ay- 12 ay	51	67,1
	13 ay- 26 ay	16	21,1
Türkçeyi Kullanma Düzeyi	Çok az biliyor	45	58,4
	Orta düzeyde biliyor	23	29,9
	İyi düzeyde biliyor	9	11,7
Türkiye'ye Geldiği Yıl	2011 ve öncesi	3	3,9
	2012 ve sonrası	74	96,1

Tablo 1'e göre, çalışmaya katılan grupta 41 erkek çocuk (%53,2) ve 36 (%46,8) kız çocukbulunmaktadır. Grubu oluşturan çocukların 37'si (%48,1) dört yaşındadır. Grubu oluşturan çocukların 40'ı ise (%51,9) beş yaşındadır. Çalışmaya katılan grubun kardeş sayılarına bakıldığında ise, 49 çocuğun (%65,3) üç ve altı kardeşi olduğu, 19 kişinin (%25,4) dört-altı kardeşi olduğu ve yedi çocuğun ise (%9,3) altı ve üstü kardeşi olduğu görülmektedir. Dokuz çocuk (%11,8) anasınıfında altı aydan az bir süredir eğitim almakta, 51 çocuk (%67,1) 6-12 ay süreyle eğitim almakta ve 16 çocuk ise (%21,1) 13-26 ay süreyle eğitim almaktadır.

Anadili Arapça olan çalışma grubunun içinde bulunan 45 kişi (%58,4) çok az derecede Türkçe konuşurken, 23 çocuk (%29,9) orta derecede ve dokuz çocuk ise (%11,7) iyi derecede Türkçe konuşmaktadır. Grupta Türkiye'ye 2011 yılı ve öncesinde gelmiş olan üç çocuk (%3,9) bulunmakta ve Türkiye'ye 2012 ve sonrasında gelmiş olan 74 çocuk (%96,1) bulunmaktadır. Sonuç olarak tabloya bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun Suriye iç savaşından sonra Türkiye'ye zorunlu olarak sığındığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Suriyeli Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Anne yaşı	28 yaş ve altı	15	35,7
	29-34 yaş	13	31,0
	35 yaş ve üzeri	14	33,3
Anne öğrenim düzeyi	Okuryazar Değil	25	35,7
	Okur yazar	16	22,9
	İlkokul- ortaokul	13	18,6
	Lise - Üniversite	16	22,9
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	4	5,3
	Çalışmıyor	71	94,7
Baba yaşı	31 yaş ve altı	14	35,0
	32-37 yaş	9	22,5
	38 yaş ve üzeri	17	42,5
Baba öğrenim düzeyi	Okuryazar Değil	17	26,2
	Okuryazar	16	24,2
	İlkokul- ortaokul	15	23,1
	Lise - Üniversite	17	26,2
Baba Mesleği	Çalışıyor	54	79,4
	Çalışmıyor	14	20,6
Öğretmen Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans (2 yıllık)	38	50
	Lisans (Üniversite)	38	50
Öğretmenin Çalıştığı Hizmet Yılı	6 ay-1 yıl	17	23
	2-5 yıl	33	42,9
	6-9 yıl	27	35,1

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen çocukların annelerinin %35,7'sinin 29 yaşından küçük, %31,0'inin 29-34 yaşında ve %24,3'ünün 35 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen çocukların babalarından %35'inin 32 yaşından küçük, %22,5'inin 32-37 yaşında ve 42,5'inin 38 yaşından büyük olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya dahil edilen çocukların annelerinin %35,7'si okur yazar değil, %22,9'si okuryazar, 18,6'sı ilkokul – ortaokul mezunu ve %22,9'u ise lise-üni-

versite mezunudur. Çalışmaya dahil edilen çocukların babalarının %26,2'si okur yazar değil, %24,2'si okuryazar, 23,3'ü ilkokul – ortaokul mezunu ve %26,2'si ise lise-üniversite mezunudur. Bu bulgulara bakıldığında, bölgede Suriyeli anneler için düşük bir eğitim seviyesinin olduğu ve babaların eğitim düzeyinin de anneler kadar olmasa da düşük olduğu görülmektedir.

Annelerin yalnızca %5,3'ü herhangi bir işte çalışmaktadır. Annelerin %94,7'si ise ev hanımıdır. Herhangi bir işe devam eden babalar %79,4'ü oluştururken, işsiz olan babalar ise %20,6'yı oluşturmaktadır. Bu durumda Eyyübiye'de ikamet eden Suriyeli kadınların iş hayatında çok yer almadığı anlaşılmaktadır.

Çalışmada yer alan Suriyeli okul öncesi çağı çocuklarının öğretmenlerinin %50'si ön lisans mezunu, geri kalan %50'si ise lisans mezunudur. Öğretmenlerin %23'ü 6 ay – 1 yıl arasında görev yapmakta, %42,9'u 2 – 5 yıl arasında görev yapmakta ve %35,1'i ise 6 – 9 yıldır görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Elibol Gültekin ve Bülbül (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (3-5 yaş) öğretmen formu kullanılmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada yer alan Suriyeli çocukların yaş, kardeş sayısı, cinsiyet, anasınıfına devam süresi, ebeveyn bilgileri, Türkçeyi ne kadar iyi konuştukları ve Türkiye'ye geliş yılları gibi demografik faktörleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)

Bu çalışmada, Gresham ve Elliott'un (1990) 3-18 yaş aralığındaki çocukların, sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının sıklık derecesini ve sınıf içindeki başarı durumları açısından bunun öğretmen tarafından önem derecesini belirlemek için geliştirilen, Bülbül ve Elibol Gültekin (2008) tarafından Türkçeye kazandırılan 'Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (3-5 yaş) Öğretmen Formu (SBDS)' kullanılmıştır. Formun geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve yeterli derecede geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. İki

ölçekten oluşan (Sosyal Beceriler Ölçeği ve Problem Davranışlar Ölçeği) SBDS'nin her iki ölçek için de alt boyutları bulunmaktadır. SBDS'nin ölçekleri ve alt ölçekler hakkında kısa bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Sosyal Beceriler Ölçeği; Bu ölçekte sosyal beceriler üç alt ölçeğe ayrılmıştır. Bunlar; işbirliği, öz denetim ve kendini ifade etme (atılganlık) gibi olumlu sosyal davranışları ölçmektedir.

a) İşbirliği alt ölçeği, başkalarına yardımcı olma, materyalleri paylaşma verilen yönergelere ve kurallara uyma örnek olarak verilebilir.

b) *Kendini İfade Etme/Atılganlık alt ölçeği*, başkalarına soru sorma ve sorulan soruları cevaplama, istediği ve istemediği şeyleri söyleme, kendini çevresine tanıtma ve kendiliğinden yardım etme gibi davranışlar örnek verilebilir.

c) Öz-*denetim alt* ölçeği *davranışlarına ise,* öfkesini kontrol edebilme, başkalarının fikrine saygı duyma, oyun ve etkinliklerde sırasını bekleyebilme, kurallara uyma ve öfkesini kontrol etme örnek olarak verilebilir.

2. Problem Davranışlar Ölçeği; Bu ölçekte problem davranışlar iki alt ölçeğe ayrılmıştır. Bunlar; içsel problemler ve dışsal problemlerdir.

a) İçsel Problemler alt ölçeği; kendini yalnız hissetme ve sık sık yalnız başına kalma, grup içinde kendini yetersiz görme ve bundan kaygı duyma, endişeli görünme gibi davranışlar olarak örneklendirilebilir.

b) Dışsal problemler alt ölçeğine; dışarı yansıyan öfke nöbetleri, aşırı hareketlilik, sürekli bir tartışma hali, saldırganlık, kuralları hiçe sayma gibi davranışlar örnek olarak verilebilir.

3-5 yaşa uyarlanan form okul öncesi formu olarak düşünülebilir ve iki ölçekten oluşmaktadır. İçinde alt ölçekleri de barındıran SBDS toplamda 40 maddeden oluşmaktadır. 1-30. Maddeler Sosyal Beceri Ölçeğinin maddeleri ve 31-40. Maddeler ise Problem Davranış Ölçeği maddeleridir. Maddeler 0-2 puan arasında değerlendirilen 3'lü likert sistemindedir. Ters puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Analizlere dahil edilmeyen önem ölçümü bölümünde ise bir sosyal becerinin öğretmenler tarafından ne kadar önemli olduğunun anlaşılması açısından yararlı sonuçlar vermesi amaçlanmıştır. Özellikle gelecekteki araştırmalarda, hangi sosyal becerilerin daha değerli ve önemli olmasının anlaşılması açısından pratik varsayımlar sağlamaktadır.

Bu çalışmada Sosyal Beceri Derecelendirme Sisteminin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı Sosyal Beceri Ölçeğinde ,78 Problem Davranışlar Ölçeğinde ise ,73 olarak ölçülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesinde anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubuna uygulanan araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan resmi izin talebinde bulunulmuş ve gerekli izinler alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna Eyyübiye ilçesindeki dokuz bağımsız anaokulunda eğitim gören 77 Suriyeli çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde, kurumlara ve bu kurumlarda hizmet yapan çalışmayı gerçekleştirecek olan öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmış ve çalışmaya katılmak istemeyen öğretmenler çalışmanın dışında tutulmuştur. Verilen bilgiler neticesinde, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi ve Kişisel Bilgi Formu yeterli sayıda dağıtılmış ve Suriyeli çocukların sınıftaki durumu göz önünde bulundurularak ve bilgilerin doğru beyanlar içermesine özen gösterilmesi rica edilerek doldurulması istenmiştir. Çalışmanın gerçekleştirilmesinden sonra ölçek ve bilgi formu araştırmanın kendisine teslim edilmiş ve akabinde araştırmacı tarafından incelenen formlar uygun istatistik paket programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, Sosyal Bilimler için istatistik paket programı olan SPSS-22 sürümü ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulanan Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiş ve nonparametrik fark testi tekniklerinden Mann Whitney-U ve Kruskal- Wallis H testleri ile çözümlenmiştir. Çalışmaya katılan Suriyeli çocukların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve anasınıfına devam süresi değişkenleri için Mann Whitney-U analizi, ebeveyn öğrenim durumu değişkenleri için Kruskal-Wallis H analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi p=,05olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları Tablo 4. ve Tablo 10. arasında sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Araştırmaya Katılan Çocukların SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	S	Min	Max	U	p
Sosyal Beceriler	**Toplam**	Erkek	41	28,76	1006,50	10,6	9,0	60,0	396,50	**,033***
		Kız	36	38,85	1204,50	11,6	13,0	70,0		
	İş birliği	Erkek	41	31,21	1092,50	3,8	4,0	20,0	497,00	,302
		Kız	36	36,08	1118,50	6,5	7,0	39,0		
	Kendini ifade etme	Erkek	41	30,43	1065,00	4,6	3,0	20,0	499,50	,166
		Kız	36	36,97	1146,00	4,6	1,0	20,0		
	Özdenetim	Erkek	41	27,94	978,00	3,9	2,0	20,0	417,00	**,012***
		Kız	36	39,77	1233,00	3,5	3,0	20,0		
Problem Davranışlar	**Toplam**	Erkek	41	38,56	1349,50	3,5	0,0	14,0	436,00	**,022***
		Kız	36	27,79	861,50	2,6	0,0	11,0		
	İçsel	Erkek	41	38,53	1348,50	2,8	0,0	11,0	440,00	**,022***
		Kız	36	27,82	862,50	2,3	0,0	8,0		
	Dışsal	Erkek	41	35,60	1246,00	1,4	0,0	6,0	543,50	,304
		Kız	36	31,13	965,00	1,3	0,0	5,0		

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların cinsiyete göre Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı ve Özdenetim alt ölçeği toplam puanı ile Problem Davranış Ölçeği toplam puanı ve İçsel Davranış alt ölçeği toplam puanı bakımından anlamlı bir farkın (p<,05) oluştuğu belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise kız çocukların sosyal becerileri ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Erkeklerin ise problem davranış ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Suriyeli çocukların cinsiyete göre Kendini İfade Etme alt ölçeği toplam puanı ve İşbirliği alt ölçeği toplam puanları ile Dışsal Davranış alt ölçeği toplam puanı bakımından anlamlı bir farkın (p>,05) oluşmadığı saptanmıştır

Tablo 5. Yaş Değişkeni Açısından Araştırmaya Katılan Çocukların SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Boyut	Yaş	n	$\overline{X}_{sıra}$	Sıra Top.	S	Min	Max	U	p
Sosyal Beceriler	**Toplam**	4 yaş	37	30,62	888,00	10,5	9,0	60,0	546,00	,280
		5 yaş	40	35,76	1323,00	12,3	13,0	70,0		
	İş birliği	4 yaş	37	29,76	863,00	3,7	4,0	20,0	519,00	,159
		5 yaş	40	36,43	1348,00	6,3	6,0	39,0		
	Kendini ifade etme	4 yaş	37	33,28	965,00	4,8	3,0	20,0	639,50	,933
		5 yaş	40	33,68	1246,00	4,6	1,0	20,0		
	Özdenetim	4 yaş	37	30,84	894,50	3,9	2,0	20,0	683,50	,317
		5 yaş	40	35,58	1316,50	4,0	3,0	20,0		
Problem Davranışlar	**Toplam**	4 yaş	37	37,64	1091,50	3,2	0,0	14,0	566,50	,117
		5 yaş	40	30,26	1119,50	3,3	0,0	14,0		
	İçsel	4 yaş	37	35,79	1038,00	2,8	0,0	11,0	623,50	,384
		5 yaş	40	31,70	1173,00	2,6	0,0	9,0		
	Dışsal	4 yaş	37	36,52	1059,00	1,2	0,0	4,0	573,50	,219
		5 yaş	40	31,14	1152,00	1,5	0,0	6,0		

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların yaşa göre Sosyal Beceri Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı ile Problem Davranış Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı bakımından anlamlı bir farkın (p>,05) oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Araştırmaya Katılan Çocukların SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Boyut	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	Ss	Min	Max	U	p
Sosyal Beceriler	**Toplam**	3 ve altı	49	32,60	1499,50	10,5	9,0	60,0	418,50	,251
		4 ve üstü	26	38,48	846,50	12,6	26,0	70,0		
	İş birliği	3 ve altı	49	31,90	1467,50	3,6	4,0	20,0	386,50	,068
		4 ve üstü	26	41,20	947,50	7,3	7,0	39,0		
	Kendini ifade etme	3 ve altı	49	34,74	1633,00	4,5	1,0	20,0	505,00	,472
		4 ve üstü	26	38,46	923,00	4,7	3,0	20,0		
	Özdenetim	3 ve altı	49	34,57	1625,00	3,9	2,0	20,0	497,00	,187
		4 ve üstü	26	41,38	1076,00	3,8	4,0	20,0		
Problem Davranışlar	**Toplam**	3 ve altı	49	38,82	1708,00	3,3	0,0	14,0	426,00	,073
		4 ve üstü	26	29,88	777,00	3,0	0,0	11,0		
	İçsel	3 ve altı	49	39,02	1717,00	2,7	0,0	11,0	417,00	,056
		4 ve üstü	26	29,54	768,00	2,4	0,0	8,0		
	Dışsal	3 ve altı	49	36,50	1606,00	1,4	0,0	6,0	528,00	,564
		4 ve üstü	26	33,81	879,00	1,2	0,0	4,0		

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların kardeş sayısına göre Sosyal Beceri Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı ile Problem Davranış Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı bakımından anlamlı bir farkın (p>,05) oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Anasınıfına Devam Süresi Değişkeni Açısından Araştırmaya Katılan Çocukların SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Boyut	Anasınıfına Devam Süresi	n	$\bar{X}_{sıra}$	Sıra Top.	Ss	Min	Max	U	p
Sosyal Beceriler	Toplam	12 aydan az	60	32,69	1765,50	11,6	9,0	69,0	280,50	,070
		13-26 ay	16	43,30	649,50	10,5	27,0	70,0		
	İş birliği	12 aydan az	60	34,80	1914,00	4,7	4,0	39,0	374,00	,580
		13-26 ay	16	38,07	571,00	7,1	7,0	38,0		
	Kendini ifade etme	12 aydan az	60	34,32	1956,50	4,9	1,0	20,0	303,50	,085
		13-26 ay	16	44,77	671,50	3,3	6,0	17,0		
	Özdenetim	12 aydan az	60	35,30	2082,50	4,2	2,0	20,0	312,50	,079
		13-26 ay	16	46,17	692,50	2,1	10,0	17,0		
Problem Davranışlar	Toplam	12 aydan az	60	37,13	2042,00	3,4	0,0	14,0	378,00	,389
		13-26 ay	16	32,13	514,00	2,1	1,0	8,0		
	İçsel	12 aydan az	60	36,35	1999,00	2,8	0,0	11,0	421,00	,791
		13-26 ay	16	34,81	557,00	2,0	0,0	8,0		
	Dışsal	12 aydan az	60	37,29	2051,00	1,4	0,0	6,0	369,00	,290
		13-26 ay	16	31,56	505,00	1,0	0,0	3,0		

Tablo 7'ye göre, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların anasınıfına devam süresine göre Sosyal Beceri Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı ile Problem Davranış Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı bakımından anlamlı bir farkın (p>,05) oluşmadığı gözlenmektedir.

Tablo 8. Anne Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Araştırmaya Katılan Çocukların SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}_{sıra}$	Ki-Kare	Sd	p
Sosyal Beceriler	**Toplam**	Okuryazar Değil	25	31,73	2,798	3	,424
		Okuryazar	16	29,79			
		İlkokul – Ortaokul	13	30,09			
		Lise - Üniversite	16	39,72			
	İş birliği	Okuryazar Değil	25	32,23	4,302	3	,231
		Okuryazar	16	33,04			
		İlkokul – Ortaokul	13	24,68			
		Lise - Üniversite	16	39,84			
	Kendini ifade etme	Okuryazar Değil	25	34,63	2,275	3	,517
		Okuryazar	16	28,75			
		İlkokul – Ortaokul	13	35,83			
		Lise - Üniversite	16	39,06			
	Özdenetim	Okuryazar Değil	25	32,82	2,996	3	,392
		Okuryazar	16	29,94			
		İlkokul – Ortaokul	13	39,17			
		Lise - Üniversite	16	40,34			

Problem Davranışlar	**Toplam**	Okuryazar Değil	25	34,56	3,429	3	,330
		Okuryazar	16	37,88			
		İlkokul – Ortaokul	13	24,33			
		Lise - Üniversite	16	30,66			
	İçsel	Okuryazar Değil	25	33,81	,763	3	,858
		Okuryazar	16	35,16			
		İlkokul – Ortaokul	13	28,78			
		Lise - Üniversite	16	32,00			
	Dışsal	Okuryazar Değil	25	34,60	7,304	3	,063
		Okuryazar	16	39,31			
		İlkokul – Ortaokul	13	20,28			
		Lise - Üniversite	16	31,44			

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların anne öğrenim düzeyine göre Sosyal Beceri Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı ile Problem Davranış Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı bakımından anlamlı bir farkın (p>,05) oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Baba Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Araştırmaya Katılan Çocukların SBDS'den Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}_{sıra}$	Ki-Kare	Sd	P
Sosyal Beceriler	**Toplam**	Okuryazar Değil	17	31,03	3,262	3	,353
		Okuryazar	16	25,91			
		İlkokul – Ortaokul	15	28,73			
		Lise - Üniversite	17	37,07			
	İş birliği	Okuryazar Değil	17	31,27	4,237	3	,237
		Okuryazar	16	25,44			
		İlkokul – Ortaokul	15	28,17			
		Lise - Üniversite	17	37,96			
	Kendini ifade etme	Okuryazar Değil	17	30,94	1,112	3	,774
		Okuryazar	16	30,97			
		İlkokul – Ortaokul	15	29,87			
		Lise - Üniversite	17	36,09			
	Özdenetim	Okuryazar Değil	17	32,18	3,220	3	,359
		Okuryazar	16	27,09			
		İlkokul – Ortaokul	15	31,93			
		Lise - Üniversite	17	38,78			
Problem Davranışlar	**Toplam**	Okuryazar Değil	17	28,44	6,157	3	,104
		Okuryazar	16	41,03			
		İlkokul – Ortaokul	15	27,64			
		Lise - Üniversite	17	28,41			
	İçsel	Okuryazar Değil	17	28,03	5,549	3	,136
		Okuryazar	16	40,47			
		İlkokul – Ortaokul	15	27,54			
		Lise - Üniversite	17	29,47			
	Dışsal	Okuryazar Değil	17	30,47	1,616	3	,656
		Okuryazar	16	35,84			
		İlkokul – Ortaokul	15	28,86			
		Lise - Üniversite	17	30,50			

Tablo 9'a göre, araştırmaya katılan Suriyeli çocukların baba öğrenim düzeyine göre Sosyal Beceri Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı ile Problem Davranış Ölçeği ve tüm alt ölçeklerin toplam puanı bakımından anlamlı bir farkın (p>,05) oluşmadığı gözlenmektedir.

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ölçeğinin toplam puanına dahil edilmeyen ve ölçeğin ilk otuz maddesinden oluşan Sosyal Beceri Ölçeğine ait sorulara ilişkin önem derecesi sıralaması, alan araştırmalarına katkı sağlamak amaçlı olarak analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin SBDS'de Yer Alan Maddelere Ait Görüşlerinin Önem Derecesine Göre Dağılımı

		Önemli Değil		Önemli		Çok Önemli		Toplam		
		n	%	n	%	n	%	n	%	Önem sırası
İşbirliği	**SB1**	**-**	**-**	**26**	**35,1**	**48**	**64,9**	**74**	**100,0**	**3**
	SB6	1	1,4	31	41,9	42	56,8	74	100,0	4
	SB9	**-**	**-**	**26**	**35,1**	**48**	**64,9**	**74**	**100,0**	**3**
	SB10	**-**	**-**	**25**	**33,8**	**49**	**66,2**	**74**	**100,0**	**2**
	SB12	7	9,5	39	52,7	28	37,8	74	100,0	8
	SB16	1	1,4	37	50,0	36	48,6	74	100,0	6
	SB18	2	2,7	33	44,6	39	52,7	74	100,0	5
	SB22	1	1,4	31	41,9	42	56,8	74	100,0	4
	SB27	**1**	**1,4**	**19**	**25,7**	**54**	**73,0**	**74**	**100,0**	**1**
	SB29	1	1,4	42	56,8	31	41,9	74	100,0	7

		Önemli Değil		Önemli		Çok Önemli		Toplam		
		n	%	n	%	n	%	n	%	Önem sırası
Kendini İfade Etme	SB2	4	5,4	30	40,5	40	54,1	74	100,0	5
	SB3	**4**	**5,4**	**25**	**33,8**	**45**	**60,8**	**74**	**100,0**	**1**
	SB5	3	4,1	30	40,5	41	55,4	74	100,0	4
	SB8	7	9,5	35	47,3	32	43,2	74	100,0	8
	SB11	**2**	**2,7**	**28**	**37,8**	**44**	**59,5**	**74**	**100,0**	**2**
	SB17	8	10,8	33	44,6	33	44,6	74	100,0	7
	SB19	3	4,1	42	56,8	29	39,2	74	100,0	9
	SB24	4	5,4	41	55,4	29	39,2	74	100,0	9
	SB25	2	2,7	37	50,0	35	47,3	74	100,0	6
	SB30	**1**	**1,4**	**31**	**41,9**	**42**	**56,8**	**74**	**100,0**	**3**
		Önemli Değil		**Önemli**		**Çok Önemli**		**Toplam**		
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**Önem sırası**
Özdenetim	**SB4**	**4**	**5,4**	**24**	**32,4**	**46**	**62,2**	**74**	**100,0**	**3**
	SB7	2	2,7	27	36,5	45	60,8	74	100,0	4
	SB13	3	4,1	39	52,7	32	43,2	74	100,0	9
	SB14	1	1,4	34	45,9	39	52,7	74	100,0	7
	SB15	**-**	**-**	**25**	**33,8**	**49**	**66,2**	**74**	**100,0**	**2**
	SB20	**2**	**2,7**	**23**	**31,1**	**49**	**66,2**	**74**	**100,0**	**2**
	SB21	**1**	**1,4**	**22**	**29,7**	**51**	**68,9**	**74**	**100,0**	**1**
	SB23	1	1,4	33	44,6	40	54,1	74	100,0	6
	SB26	2	2,7	31	41,9	41	55,4	74	100,0	5
	SB28	3	4,1	37	50,0	34	45,9	74	100,0	8

"Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)"ni puanlayan ve çalışmaya katılan öğretmenlerin "Sosyal Beceri Ölçeği" bölümü için bu davranışların kendileri açısından ne kadar önemli olduğunu gösteren yanıtlara aşağıda yer verilmiştir. Yanıtlar sosyal becerilerin yer aldığı işbirliği, kendini ifade etme ve özdenetim alt ölçeklerine bölünmüş soruların hangilerinin öğretmenler tarafından daha fazla önemsendiğini göstermektedir.

Tablo 10'da görüldüğü üzere, **öğretmenlerin puanlaması sonucunda iş birliği alt boyut** önem sırasına göre ilk üç madde sırasıyla;

27. madde. Çalışma materyallerini ya da okul eşyalarını yerine kaldırır. (1.)

10. madde. Okulda etkinlikleri istenilen şekilde yerine getirir (2.)

1. ve 9. madde. Yönergelerinize uyar ve Oyunlara ya da grup etkinliklerine katılır. (3.)

Öğretmenlerin puanlaması sonucunda kendini ifade etme alt boyutu önem sırasına göre ilk üç madde sırasıyla;

3. madde. Ona haksız şekilde davrandığınızı düşündüğü zaman bunu size uygun bir şekilde söyler. (1.)

11. madde. Yardım istenmeden kendiliğinden yardım eder. (2.)

30. madde. Sınıf işlerinde akranlarına gönüllü olarak yardım eder. (3.)

Özdenetim alt boyutu önem sırasına göre ilk üç madde sırasıyla;

21. madde. Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar. (1.)

15. ve 20. madde. Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler ve akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder. (2.)

4. madde. Akranları tarafından kızdırıldığında uygun şekilde tepki verir. (3.)

Tablo 10'un bulguları incelendiğinde Suriyeli çocukların öğretmenlerinin işbirliği, kendini ifade etme ve özdenetim alt boyutlarında kendileri için en önemli olan davranışlar önem sırasına göre yer almıştır. Bu bulgu erken çocukluk eğitimcilerinin sosyal beceriler ile ilgili öncelik sıralaması hakkında alan araştırmacılarına fikir verebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yapılan analizlerin sonucu olarak, sosyal beceriler açısından araştırmaya katılan kız çocuklarının erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Problem davranışlar açısından ise araştırmaya katılan erkek çocukların kızlardan daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun daha önce Elliott, Barnard ve Gresham (1989) tarafından anasınıfındaki çocuklarla yapılan prososyal davranış değer-

lendirilmesi ile benzer sonuçlar verdiği aktarılabilir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan çocukların demografik bilgileri, ailelerinin yapısı, yaşadıkları çevre faktörü, dil gelişimleri ve problem davranışları sosyal becerilerinden etkilenmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise kız çocuklar erkek çocuklara göre sosyal anlamda daha yüksek puan ortalamaları vermiştir. Erkek çocuklar ise gösterilen problem davranışlar anlamında kız çocuklarına göre daha yüksek ortalamalara sahiptir. Araştırmacıların 1989 yılında gerçekleştirdiği araştırma çalışma grubunun bu araştırma ile benzer olması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmaya paralel sonuç veren bir diğer araştırma ise ortaokul dönemindeki çocuklarla yapılmıştır. Araştırma, çocukların kendi sosyal becerilerini nasıl algıladıkları, diğer bir deyişle, gösterdikleri sosyal becerileri, kendilerinin değerlendirdiği bir sistem sunmaktadır. Birtakım değişkenler açısından değerlendirilen çalışmada araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri açısından sosyal becerilerini algılama düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre, kızların kendi sosyal becerilerini algılama düzeyi erkeklere kıyasla daha yüksektir (Özbek, 2004). Benzer bir diğer araştırmaya göre anasınıfına gitmiş ilkokul çocuklarının sosyal becerileri çeşitli değişkenler açısından farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından ise kız çocukların sosyal beceri düzeyleri daha yüksek olarak bulunmuştur (Yener Öztürk, 2014). Bierhoff'un (2002) yaptığı çalışmada da yardımseverlik, eşyalarını diğerleriyle paylaşma, işbirliği içinde olma ve empatik davranışlar gösterme gibi becerilerde kız çocuklarının daha önde olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak ise Kia-Keating ve Ellis (2007)'in Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği çalışma örnek olarak verilebilir. Yapılan çalışmada Amerika'ya göçmüş 76 Somalili sığınmacı çocuğun uyum, özdenetim, özyeterlik ve özbenlik gibi sosyal becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Örneklendirilen çalışma sonuçlarına göre, sosyal beceriler cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Kız çocuklar daha etkileşim odaklıdır ve işbirliği davranışlarını gösterme sıklığı erkeklere göre daha yüksektir denilebilir. Bunun sonucu olarak olumlu olarak görülen bu tip sosyal davranışlar anne babalar tarafından takdir edilmektedir ve pekiştirilmektedir. Bu nedenle kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri olağan olarak görülebilir. Sonuçta kız çocuklarının sosyal becerileri de bundan etkilenmektedir. Diğer bir nokta ise kültürel ve

toplumsal normların varlığıdır. Kültürel ve toplumsal normlar ve kurallar cinsiyetlere bir takım görevler, roller ve özellikler yüklemiştir. Bu özelliklere göre kızlar naif, kibar, söz dinleyen ve arkadaş canlısı olarak nitelendirilebilir. Erkekler ise kızlara göre daha içine kapanık, daha saldırgan ve kendi isteklerine daha odaklı olarak nitelendirilmiştir (Canbolat, 2017). Bybee'nin (1998) çalışması da üstte verilen örneği destekler niteliktedir. Çalışmada erkek çocukların yatkınlıkları, cinsiyete dayalı eğilimleri, toplumsal rol kavramları ile beyin temelli düşünüş biçimlerinin kız çocuklarından farklılaşması onları daha saldırgan ve daha problemli davranışlara itmektedir (Akt. Bierhoff, 2002: 27). Diğer bir çalışmada, Ortaokul dönemindeki Suriyeli kız çocuklar, akranları tarafından daha sosyal, iletişime daha açık ve saldırgan davranışları daha az sergilediği yönünde değerlendirilmiştir (Bilecik, 2019). Ayrıca hem sosyal becerilerin hem de problemli davranışların cinsiyete göre farklılaşmasının, verilmiş örneklere ek olarak, Suriyeli çocukların duygusal gelişim boyutunun da varlığına dayandırılabileceği anımsanmalıdır. Suriyeli kız çocuklarının sosyal becerilerinin daha yüksek olması onların duygusal gelişimlerinin, çevreleri tarafından gördükleri kabullerin, kendilerini saldırgan davranışlarla ifade etme oranlarının düşük olmasının bir yansıması olarak düşünülebilir.

Çalışmaya katılan çocukların sosyal beceri ölçeği ve alt ölçekleri ile problem davranış ölçeği ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın yaş değişkenine göre anlamlı olmadığı bulunmuştur. Yapılan bir çalışmada, ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde bulunan çocukların sosyal becerilerinin çeşitli psikometrik değişkenleregöre değerlendirilmesi söz konusudur. Çalışma Gresham ve Elliott'un (2008) geliştirdiği 'Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu'nun Çin'e uyarlanma çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle önem arz etmektedir. Çalışmaya katılan çocukların ölçekten aldıkları puanların toplamı ile yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmaması ile birlikte sorumluluk, özdenetim ve kendini savunma alt boyutlarında yaşa göre ortalamalarda bir değişikliğin olduğu görülmüştür. Buna göre yaş ilerledikçe bu alt boyutlardaki ortalamalar da artmıştır (Cheung, Siu ve Brown, 2016). Diğer bir araştırmanın amacı, fiziksel yetersizlikleri bulunan ve bulunmayan 7-12 yaşındaki çocukların sosyal becerileri Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi aracılığıyla, çeşitli özelliklere göre değerlendirilmesidir. İstanbul'da gerçekleştirilen araştırma sonucunda, araştırmaya dahil edilen değişkenlerden biri olan yaş değişkeni ile ölçekten alınan puanlar arasındaki

farklılık anlamlı düzeyde değildir (Özkubat, 2010). Yaş değişkeni açısından sosyal beceri ve problem davranış alanında araştırma bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşılan ve ulaşılmayan çok sayıda yerli ve yabancı çalışma mevcuttur (Carey, Nicholson ve Fox, 2002; Erdoğan, 2002; Eslami, Mazaheri, Mostafavi, Abbasi ve Noroozi, 2014; Winsler ve Wallace, 2002;).

Yıllar geçtikçe bir büyüme ve olgunlaşma gerçekleşeceği için bireyin, toplumun ve ailenin sosyal anlamda duygu, düşünce ve beklentileri de değişir. Bu nedenle bir çocuğun yaşı ilerledikçe problemli davranışların azalması daha mümkün olur. Aynı zamanda saldırganlığı ve öfke davranışları üstündeki kontrolü de artar. Çocuk büyüdükçe sosyal anlamda, daha önceden yerine getiremediği birtakım sorumluluklar alabilmekte, çevresine karşı daha duyarlı olabilmekte ve kendini daha iyi ifade edebilmektedir. Bu da sosyal becerilerinin zamanla daha verimli olmasını ve gelişmesini sağlar (Erdoğan, 2002). Gerçekleştirilen çalışmada Suriyeli çocukların yaşa göre problem davranış ve sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu da yaş grupları arasında sosyal anlamda benzer davranışlar sergilendiği anlamına gelebilir.

Çalışmaya katılan çocukların sosyal beceri ölçeği ve problem davranışlar ölçeğinden aldıkları puanlar ile kardeş sayıları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde, Elibol Gültekin'in (2008) anasınıfına devam eden çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda kardeş sayısı değişkeni ile Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nden alınan puanlar arasındaki fark anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Yaşar Ekici (2015), çalışmasında anaokulu eğitimine devam eden çocukların sosyal becerilerinin ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmadığını saptamıştır. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak, Canbolat (2017) araştırmasında, anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerinin bir takım psikometrik özelliklere göre incelenmesini amaçlamıştır. Sonuç olarak kardeş sayısı ve sosyal becerilerin bazı boyutlarda farklılaştığı bazı boyutlarda ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir araştırmada da çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarıyla anne ve babanın kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 4-6 yaş grubu çocuk ve aileleriyle çalışılmıştır. Uygulanan varyans analizi sonucunda grubun kardeş sayısına göre sosyal becerilerin dışadönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık alt boyutlarındaki farklılık anlamlı olarak bulunmuş, yumu-

şakbaşlılık alt boyutundaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Problem davranışların ise kardeş sayısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Göger, 2018).

Ailedeki çocuk sayısına göre sosyal becerilerin ve problem davranışların farklılık teşkil etmemesi, ebeveynlerin çocuklarına sosyal beceri gelişimi için aynı özeni, aynı oranda yakınlık ve sevgi göstermeleri ve aynı koşulları sağlamak için gayret gösterdiklerinin göstergesi olarak düşünülebilir (Yaşar Ekici, 2015). Ebeveynlerin ne kadar çocuğa sahip olursa olsun, tüm çocukları için uygun ortamları oluşturması ve koşulları mümkün olduğunda eşit tutması ise çocukların sosyal gelişim ve beceri edinimi açısından farklılaşmamasının nedenlerinden olması mümkündür (Göger, 2018). Suriyeli çocukların kardeş sayısı ne olursa olsun, ebeveynleri tüm çocuklarına eşit düzeyde vakit ayırıyor ve aynı koşullarla yetiştiriyor olabilir. Diğer bir tutum ise, ebeveynlerin günlük yaşam koşturmacası içinde bütün çocuklarıyla, çocuk sayısı değişmeksizin, yeterince vakit ayıramıyor olması olabilir. Bu durumun bir sonucu olarak da kardeş sayısı açısından sosyal beceri ve problem davranışlardaki farklılık anlamlı sonuçlar vermeyebilmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların sosyal beceri ölçeği ve problem davranışlar ölçeğinden aldıkları puanlar ile anasınıfına devam süresi değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Yapılan bir çalışmada, okul öncesine devam eden 4-5 yaşındaki çocukların benlik saygıları ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak, çocukların okul öncesi eğitim alma süresi sosyal ilişkiler ve işbirliği alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Ortalamalara bakıldığında anaokuluna iki yıl ve üstünde devam eden çocukların daha yüksek sonuçlar verdiği görülmüştür (Gizir ve Baran, 2003). Özbey (2009), doktora çalışmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal becerileriyle anasınıfına devam süreleri arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bülbül'ün (2008) çalışmasında da okul öncesi eğitim alma süresinin sosyal becerilerin ve problem davranışların hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.). Topçu Bilir ve Sop'un (2016) araştırmasında çocuklarda görülen problem davranışlarla aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan varyans analizleri sonucunda çocukların gösterdikleri problem davranışlar okul öncesine devam süreleri ile anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Öncelikli amaçlarından biri çocukların sosyal davranışlarını geliştirmek ve olumlu sosyal kimlik kazanmayı öğretmek olan okul öncesi eğitim kurumlarına bir sene ve üstünde devam eden çocukların sosyal davranış puanlarının herhangi bir okul öncesi kurumuna devam etmeyen çocuklara göre daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur (Gizir ve Baran, 2003) fakat farklı değişkenlerin bu beceri ve problemlerin ortaya çıkmasında birtakım yetersizliklere sebebiyet vermiş olması olasıdır (Özbey, 2009). Eğer bir çocuk okul öncesi eğitim kuruma devam ettiği müddetçe olumlu sosyal davranışlarını destekleyen geri dönütler alamıyor ve problem davranışlarının değiştirilmesine yönelik müdahalelerde bulunulmuyorsa o çocuğun sosyal beceri ve problem davranışlarının okula devam süresine göre farklılaşması da mümkün olmayabilir (Topçu Bilir ve Sop, 2016). Ülkelerinden ayrılmak zorunda kalıp başka bir ülkeye sığınan bireylerin öncelikli olarak üstesinden gelmek zorunda olduğu birtakım sorunlar ailedeki çocukları da yakından etkilemektedir. Yoksulluk, kültürel farklılık, dil problemleri ve sosyal güvenlik sıkıntılarından dolayı çocuklarıyla da yakinen ilgilenememeleri söz konusu olabilir (Akıllı, Akıllı, Dirikoç ve Ravanoğlu Yılmaz, 2016). Bu durum, Suriyeli çocukların okul öncesi eğitime ne kadar süreyle devam ediyor olursa olsun, sosyal anlamda kendilerini yeterince ifade edememelerine sebebiyet verebilir.

Çalışmaya katılan çocukların sosyal beceri ölçeği ve problem davranışlar ölçeğinden aldıkları puanlar ile ebeveyn öğrenim düzeyi değişkeni arasındaki fark anlamlı değildir. Flethcer, Steinberg, Darling ve Dornbusch (1995), psikososyal beceri, davranış problemleri ve içselleştirilmiş sıkıntılarla çeşitli değişkenler arasındaki farklılığın boyutunu incelemek amacıyla 14-18 yaş aralığındaki çocuklarla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, ebeveyn öğrenim durumu ile çocukların psikososyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan diğer bir araştırmada, altı yaşındaki çocukların bağlanma düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Muş'ta yaşayan 110 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışılmıştır. Sonuç olarak, çocukların sosyal beceri toplam puanları ile ebeveyn öğrenim düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Seven, 2006). Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) çalışmasında anasınıfına devam eden çocukların davranış problemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Giresun'da ikamet edip anasınıfına devam eden 119 çocuk araştırmaya dahil edil-

miştir. Ölçeklerden alınan analizler sonucunda, çocuklarda görülen problemli davranışlarla ebeveynlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada ise Edirne'de ikamet eden ve okul öncesi eğitimine devam eden 136 çocuğun sınıf ortamında ve ev ortamında göstermiş olduğu sosyal becerilerin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada söz konusu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriyle birlikle çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda baba öğrenim durumuna göre çocukların hem ev hem de okulda gösterdikleri sosyal beceriler arasında anlamlı düzeyde bir fark belirlenememiştir. (Bilek, 2011). Ebeveynler ne kadar eğitimli olurlarsa olsun, çocuk gelişimi ve eğitimi konularında kendilerini geliştirebilir, çeşitli kitaplar okuyarak ve/veya bilgilendirici seminerlere katılarak yeni bilgiler edinebilir. Bu da öğrenim durumu açısından farklılık oluşmamasının nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, çalışma grubunu oluşturan Suriyeli çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir ki bu eğitimden yararlanamayan çocuk sayısı hakkında net bir bilgiye ulaşılamamıştır. Çocukların uyum sürecinde sosyal gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Daha düşük sosyal beceri puanına sahip çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek için ek programlar uygulanması önerilebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde erken müdahale programlarından bu anlamda eğitimcilerin yararlanması ve değerlendirmelerin daha sık yapılması önerilebilir. Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesi ile sınırlı olan bu çalışmanın daha geniş kapsamlı örneklem gruplarında yeniden çalışılması ve daha kapsamlı çalışmalar ile yenilenmesi diğer alan araştırmacılarına önerilebilir. Araştırmada kullanılan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) geliştirilerek farklı yaş grupları vb. için standardizasyon çalışmaları yapılabilir. Bu araştırmada bölge çocuklarının ve Suriyeli çocukların sosyal beceri ve problem davranışları 4-5 yaş (48-60 aylık) çocuklara uygulanmıştır. Benzer çalışmalar yapacak araştırmacılar için farklı yaş grupları ile çalışılabilir.

Kaynakça

AKÇİÇEK, A. (2015) Türkiye'deki Suriyelilerin Toplumsal ve Ekonomik Uyumu. Liberal Düşünce Dergisi, 20 (80), 51-64.

AKILLI, S. E., AKILLI, H., DİRİKOÇ, A., ve RAVANOĞLU YILMAZ, S. (2016). Geçici Koruma Altındakiler, Sığınmacılar, Göçmenler ve Mülteciler Raporu. T.C. Nevşehir Valiliği İl İnsan Hakları Kurulu Komisyon Raporu.

ALİSİNANOĞLU, F., ve KESİCİOĞLU, O. S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(1), 93-110.

APAK, H. (2014). Suriyeli Göçmenlerin Kente Uyumları: Mardin Örneği. *Mukaddime*, 5(2), 53-70.

BACANLI, H., ve ERDOĞAN, F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçeye Uyarlanması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 351-379.

BIERHOFF, H. W. (2002). Prosocial Behaviour (1. Baskı). (Google Books aracılığıyla) London: Psychology Press.

BİLECİK, S. (2019). Akran Görüşlerine Göre Mülteci Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Nicel Bir Araştırma. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18(35), 295-320.

BİLEK, M. H. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev ile Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

BÜLBÜL, N. E. (2008). 4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÖMEROĞLU, E., AYDOĞAN, Y., ÇAKAN, M., ÖZYÜREK, A., GÜLTEKİN AKDUMAN, G., vd. (2014). Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen El Kitabı (OSBEP). TÜBİTAK yayınları: Ankara.

CANBOLAT, N. A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları ile Ebeveynlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CAREY, L. K., NICHOLSON, B. C., & FOX, R. A. (2002). Maternal Factors Related to Parenting Young Children with Congenital Heart Disease. Journal of Pediatric Nursing, 17(3), 174-183.

CHEUNG, P. P., SIU, A. M., ve BROWN, T. (2017). Measuring Social Skills of Children and Adolescents in a Chinese Population: Preliminary Evidence on The Reliability and Validity of The Translated Chinese Version of The Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIRs-C). Research in Developmental Disabilities, 60, 187-197.

ÇETİN, İ. (2016). Suriyeli Mültecilerin İşgücüne Katılımları ve Entegrasyon: Adana-Mersin Örneği. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (4), 1001-1016.

ÇUBUKÇU, Z. ve GÜLTEKİN, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyasi Sosyal Bilimler Dergisi, Bilig, 37, 155-174.

DİNÇER, Ç. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Eğitimi. Eğitimci Dergisi, 5, 6-11.

EISENBERG, N., FABES, R. A., BERNZWEIG, J., KARBON, M., POULIN, R., & HANISH, L. (1993). The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status. Child Development, 64(5), 1418-1438.

ELLIOT, S.N., BARNARD, J. & GRESHAM, F.M. (1989). Preschoolers Social Behavior: Teachers and Parents Assessments. Journal of Psychoeducational Assessment, 7: 223-234.

ELİBOL GÜLTEKİN, S. (2008). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKİCİ, S., ve TUNCEL, G. (2015). Göç ve İnsan. Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 9-22.

ERDOĞAN, F. (2002). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Sosyo-Ekonomik Düzey, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ESLAMI, A. A., MAZAHERI, M. A., MOSTAFAVI F., ABBASI, M. H., & NOROOZI, E. (2014). Farsi Version of Social Skills Rating System-Secondary Student Form: Cultural Adaptation, Reliability and Construct Validity. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 8(2), 97-104.

FLETCHER, A.C., STEINBERG, L., DARLING, N & DORNBUSCH, S. M. (1995). The Company They Keep: Impact of Authoritative Parenting in the Adolescent's Social Network on Individual Adjustment and Behavior. Developmental Psychology, 31, 300-310.

GİZİR, Z., ve BARAN, G. (2003) Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2), 118-133.

GÖGER, G. (2018). Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ ÇOCUK ÇALIŞMALARI BİRİMİ (İBÜÇÇB). (2015). Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu, Politika ve Uygulama Önerileri. Http://Www.Cocukcalismalari.Org/Wp-Content/Uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.Pdf. Erişim Tarihi: 12.12.2017.

KAPIKIRAN, N., İVRENDİ, A. ve ADAK, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 20-21.

KARASAR, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KIA-KEATING, M., & ELLIS, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12(1), 29-43.

KOVACEV, L., & SHUTE, R. (2004). Acculturation And Social Support in Relation to Psychosocial Adjustment of Adolescent Refugees Resettled in Australia. International Journal of Behavioral Development, 28(3), 259-267.

MEASHAM, T., GUZDER, J., ROUSSEAU, C., PACIONE, L., BLAIS-MCPHERSON, M., & NADEAU, L. (2014). Refugee Children and Their Families: Supporting Psychological Well-Being and Positive Adaptation Following Migration. Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 44(7), 208-215.

ÖZBEK, İ. (2004). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÖZBEY, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZKUBAT, U. (2010). Görme Engelli, Zihinsel Engelli ve Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SAMANCI, O., ve UÇAN, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 281-288.

SEVEN, S. (2006). Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

T.C. İÇİŞLERİ BAKANLIĞI GÖÇ İDARESİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (GİGM), (2020). Geçici Koruma. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 İçerik Erişim Tarihi: 09.02.2020.

TOPÇU BİLİR, Z., ve SOP, A. (2016). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Aile İlişkileri ve Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(40), 20-43.

UZUN, E. M., ve BÜTÜN, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1), 72-83.

WINSLER, A., & WALLACE, G. L. (2002). Behavior Problems and Social Skills in Preschool Children: Parent-Teacher Agreement and Relations with Classroom Observations. Early Education and Development, 13(1), 41-58.

YAŞAR EKİCİ, F. (2015). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri İle Aile Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7(02). 252-285.

YENER ÖZTÜRK, P. (2014). Okul Öncesi Eğitimi Alan 60 Ay Ve Üzeri Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (345-370)

ÖĞRETMEN ANDININ ÖĞRETMENLİK MESLEKİ DEĞERLERİNİN KAZANDIRILMASINA KATKISI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burhanettin DÖNMEZ[1], Ramazan ÖZKUL[2]

* Bu çalışma, 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (18-22.04.2018 Antalya/Türkiye).

1 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Malatya, burhanettin.donmez@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1175-8744.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Müdürlüğü, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, ramazanozkul4427@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9757-6062.

Geliş Tarihi: 03.10.2018 **Kabul Tarihi:** 23.09.2019

Öz: Öğretmenlerin çalışmalarında meslek etiğine uygun olarak davranıp davranmadıklarının sürekli olarak izlenmesi ve gerektiğinde etik ihlallerin belirlenmesi konusunda başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere bütün okul paydaşlarına önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilkelerin yeterince önemsenmediğinin, öğretmenliğin sıradan bir devlet memurluğu olarak algılandığının somut göstergelerinden biri öğretmen andıdır. Bu araştırmada, öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde, kamuya ait ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli 50 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Mevcut öğretmen andının içeriği yanlış olmamakla birlikte, öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerini ve evrensel değerlerini içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ant öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak değil sıradan bir devlet memurluğu olarak görmektedir. Oysa profesyonel bir öğretmenin, Hipokrat andında olduğu gibi meslek etiği ilkeleri üzerine ant içmesi beklenir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, öğretmen andı, değer.

CONTRIBUTION OF TEACHER OATH TO TEACHING PROFESSİONAL VALUES

Abstract:

There are important duties of all school stakeholders, especially school administrators and teachers, in the continuous monitoring of teachers' behavior in their work in accordance with professional ethics and, where necessary, the identification of ethical violations. One of the concrete signs that teachers are not regarded as ordinary government officers is the teacher's oath that the ethical principles of the teaching profession are not sufficiently considered. In this research, qualitative research approach was used because it was aimed to determine the contribution of teacher oath to teaching profession values. The qualitative research is based on examining the object in its own context therefore this research was done with the teachers. In this context, the study group of study constitutes 50 teachers in official primary and secondary education institutions in Yeşilyurt and Battalgazi districts in Malatya during the 2017-2018 school year. The number of teachers in the study group was determined based on data saturation. In the case of the study group, sampling of easily accessible cases was used from purposeful sampling techniques. The Teacher oath consists of general statements that can be considered valid for all civil servants. The content is not wrong, but it does not contain the ethical principles of the teaching profession. This oath is not seen as a professional profession but as an ordinary civil service. However, a professional teacher must swear not on national values but on professional ethics principles as it is in Hippocrates.

Keywords: Teacher, teacher oath, value.

Giriş

Birey ve toplum üzerinde önemli etkisi olan kavramlardan biri değer kavramıdır.Değerler, kişilerin düşünce ve eylemlerini değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Değer (value) kavramını Znaniecki ilk kez sosyal bilimlerde kullanılmıştır (Yılmaz, 2006:50). Değer kelimesinin alanyazında birçoktanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Bir toplum, bir zümre,

bir birey için önem arz eden nesne veya olay (Püsküllüoğlu, 2003:352-353), Latince "valere" kökünden türetilmiş olup "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" (Sabuncuoğlu, 1998; Atay, 2003; Özensel, 2003). Osmanlıca metinlerde de değerin karşılığını en iyi karşılayacak kelime kıymettir. Kıymet ise değer, bedel, paha, eder, şeref, onur ve itibar (Develioğlu, 1993:518) anlamlarına gelmektedir. Değer kelime olarak "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak kullanılmaktadır (TDK, 2018). İngilizce sözlüklerde değer, "önem veya liyakat, kullanışlılık; bir birey veya grubun ilkeleri veya standartları, idealleri" olarak tanımlanmaktadır (McMillanDictionary, 2018). Oxford Ansiklopedisi Sözlüğü ise değeri, arzu edilebilirlik, kalite olarak tanımlamaktadır.Rokeach'a (1973) göre değer, "belli bir davranış modu veya mevcut nihai durumun, karşıt veya farklı bir davranış veya nihai duruma karşı sosyal veya kişisel olarak tercih edilebilir olan, devamlı bir inanış" olarak anlam bulmaktadır (Sağnak, 2005:166). Güngör, "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç" (Güngör, 1998:27) olarak ifade etmiştir. Özet olarak değerler, kişinin neyin iyi ya da neyin arzulanır olduğu hakkındaki fikirlerini kapsadığı için ahlaki bir boyut taşır. Bir davranışın kişisel ya da toplumsal olarak tercih edilip edilmediği hakkındaki temel inançları temsil ederler.

Değerlerin amacı, bireylerin kendilerini tanımalarına, yapılan eylemlerin niçin yapıldığına ve yapılmak isteneni anlamlandırmaya yardımcı olmaktır. Fakat değerlerin doğru karar vermede rehberlik rolü olduğunu, doğru cevaplara ulaşmayı sağlayacak bir kurallar bütünü olmadıklarının da farkında olmak gerekmektedir (Lebow ve Simon, 1999; Sagie, Elizur ve Koslowsky, 1996). Birbiri ile uyum sağlayan değerler, bir değer sistemi meydana getirirler. Toplumların ayakta kalmalarını sağlayan bu durum değer sistemi olarak ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2002: 21, Balcı, 2005: 37). Değerler, insanların değer sistemlerinin odağında yer almaktadır (Balcı, 2005: 37).

Koçel'e (1998:108) göre, örgütler sosyal bir varlık ve sosyal bir sistemdir. Bireysel olarak gerçekleştirilemeyecek bazı amaçlar, bir araya gelmek suretiyle, bir grup olarak bilgi, beceri ve kabiliyetlerini kullanarak, iş bölümü veya eşgüdüm yoluyla yapmak istediklerini gerçekleştirilebilirler. İşgörenlerin davranışlarını anlamaya ve analiz etmeye olanak sağlayan temel kaynak örgütsel değerlerdir (Şişman, 2002:95).

Değerler; tutumların, algılamaların, kişiliğin ve güdülenmenin anlaşılmasına yön verir ve temel oluştururlar. İnsanlar bir örgütün üyesi olurken o örgütle ilgili bazı konularda peşin hükümler taşırlar. Bu hükümleri değerlerden bağımsız düşünmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Buna rağmen doğru ve yanlış şeyler hakkında yorumda bulunabilirler. Değerler insanların bir konu hakkında yorumda bulunurken nesnellikten ve mantıklı karar vermekten uzaktırlar (Robbins, S.P., 1994; Robbins, S.P. ve Judge, T. A., 2012). Bu bağlamda değerler genellikle davranışları etkiler, nesnelliğe ve akılcılığa gölge düşürür.

Kuçuradi (2001), değerleri ahlaki ve etik değerler olarak ikiye ayırmaktadır. Ahlaki değerler belirli bir grupta, belirli bir zamanda geçerli olan ve bu grubu oluşturan kişilerin ilişkilerini, eylemlerini belirleyen yazılı olmayan kurallar sistemidir. Ahlaki değerlere, kültürel normlar ya da toplum içindeki farklı grupların normları örnek gösterilebilir. Etik değerler ise yazılı norm sistemleridir. İnsan hakları ve meslek etikleri bu tür normlardan oluşur. Mesleklerini icra ederken kişilerin bu normlara ideolojilerinden, kültürlerinden, dünya görüşlerinden bağımsız olarak uymaları beklenir (Kuçuradi, 2001:16). Her meslekte olduğu gibi, öğretmenlerde de bulunması gereken davranış setleri vardır. Bu setler hem yasal hem de ahlaki olan davranışlar olarak düşünülmelidir. Her toplumun kendine özgü bir ahlak anlayışı vardır. Bir toplum için geçerli olan veya doğru olan bir durum başka bir toplum için doğru olmayabilir.

Etik ve ahlak arasında bazı farklar vardır. Etik değerler ile ilgili, ahlak ise bunu yaşama dönüştürme şekli olarak ifade edilebilir. Etik veya ahlak kavramlarının insanla başlayıp insanla bittiğini düşünecek olursak bireyi öne çıkarmanın gereği ortaya çıkar. Ayrıca bireyin sahip olduğu değerlerin öncelikle aile ve eğitim kurumlarında şekillendiği gerçeği, ahlakın temelde ve her şeyden önce bir eğitim-öğretim meselesi olduğunu gösterir. Çünkü değer, kendisine yöneldiğimiz bir özellik iken; ahlak, ne tür değerlere yönelmesi gerektiğini belirler. Değerden yoksun ve değer içermeyen bir eğitim düşünülmeyeceğinden, neyin doğru, neyin yanlış, neyin öğretmede önemli ve öncelikli olduğunun vurgulandığı, her türlü eğitimciye yol göstercek ilkelere ihtiyaç vardır (Güngör 1998:19; Akbaba Altun, 2003:10; Ural 1998,41-42). Etik ve ahlak kavramlarının ne olduğu karıştırılan bir durumdur. İnsanların hangi tür bilgileri kullanarak hareket ettiği ve davranışlarına hangi bilgilerin yön

verdiği tartışma konusu olmuştur. Bu bağlamda, önceleri toplumlarda yaygın olan mitler ve efsaneler kabul görürken, anne ve babalar egemen bilgi paradigmasına uygun bilgiyi kendi yorumları ile çocuklarına aktarırken, günümüzde bilgi aileden ve okuldan çok sosyal medya üzerinden aktarılmakta ve egemen kapitalist değerler görünmeyen bir elle topluma dağıtılmakta, aileleri çocukları ile birlikte etkilemektedir. Bu etkinin özellikle az gelişmiş toplumlarda görülen yaygın yayılma biçimlerinden biri de sürü psikolojisidir. Sürü psikolojisi kişilerin bir davranışı, düşünce biçimini, tutumu basitçe "herkes yapıyor" diye benimsemesi olarak tanımlanabilir.

"Ne yapmak ve nasıl davranmak gerekir?" sorusu ve "İyi olanı yapıp kötü olandan kaçınmak gerekir." cevabı düşünüldüğünde bir yargı ve tercihten söz ediliyor demektir. Yargı belirli bir durumun diğerine tercih edilmesidir. Değer ise bu tercih durumunu ifade eder yani bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olduğunu belirtir. Bu bağlamda değer, davranışlara yol gösteren ve onları değerlendirmeye yarayan bir kavramdır. Ayrıca değerlerin ideal, soyut ve normatif bir karaktere sahip olduğu alanyazında ifade edilmiştir (Gaus, 1990:8; Güngör, 1998:12-13; Uyanık, 2003: 13).

Öğretmenler ve eğitimin diğer paydaşları, daima gençlerde ahlak, değer ve karakter gelişimi için emek harcarlar. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin önemli görevlerinin başında evrensel değerlerin aktarımı yer almaktadır (Kirschenbaum, 1995: 13; Ryan ve Bohlin, 1999:173). Bütün toplumlarda yaygın olarak ortak anlama gelen değerler kullanılır. Örneğin; özgür olmak, adil olmak, eşitlik gibi bazı değerler Antik Yunan'dan itibaren var olagelmiştir (Ryan ve Bohlin, 1999: 177). Demokratik toplumların başarılı olmalarında değerler ve değerler eğitimi önemli yer tutar. Bu bağlamda yöneticilerin gündeminde insan hakları, kanunların insanlar için adil kullanımı ve kamuya insanların gönüllü katılımlarının sağlanması olmalı ve toplumun yararı gözetilmelidir (Lickona, 1992: 6).

Dünyada son on yılda, eğitimdeki değerlere ve öğretmenlerin değer yönelimlerine olan ilginin artması ile geleceğin öğretmenlerinin eğitimi birçok araştırmacının çalışmalarında ortaya çıkmaktadır (Booth ve Dyssegaard, 2008; Briska, 2008; Bondarchuk ve Pecherska, 2013). Bu araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki değerlerinin farklı yönleri, gelişimleri ve mesleki faaliyetlerdeki rolü ile ilgili çalışmalar öne çıkmaktadır. Toplumların ilerlemesinde

eğitim sistemlerinin çok önemli rolü vardır. Herhangi bir eğitim sisteminde ilerleme ise öğretmenlerin performansının kalitesine bağlı olacaktır. Öğrencilerin eğitim ve sosyal yönden gelişimlerinde en önemli eğitim unsuru olan öğretmenler ayrıca toplum için gerekli insan kaynaklarını eğitmede de önemli bir rol oynayarak doğrudan etki gösterebilirler (Mirheydari, 2007). Öğrencilere sadece sınıfta ders anlatmak bir öğretmenin amacı olmamalıdır. Amaç öğrencileri her yönüyle eğitmek, yeteneklerini ortaya çıkarmak, geliştirmek ve topluma kazandırmak olmalıdır.

Eğitim tarihi boyunca öğretmenler çok önemli roller üstlenmişlerdir. Eğitimin, insanların gelişmesine ve dengeye kavuşmasına yol açan temel koşulları sağlamanın bir süreci olarak düşünürsek, toplumların ilerlemesinde öğretmenler önemli bir rol oynamışlardır (Heidari, Heshi, Mottagi, Amini ve Shiri, 2015). Öğretmenlerin teknik beceri ve akademik yetkinliklerinin yanı sıra kişiliğini oluşturan ilke ve değerlerinin de mesleğe uygun olmasının gerekliliği kabul edilmelidir (Carr, 2010). Toplumda ideal öğretmenden beklenen sadece öğretim teknikleri ile değil, beraberinde örnek alınacak bir yaşam tarzı ve ahlaki rol model olmasıdır (Pieper, 1999: 118). Başka bir ifadeyle, öğretmenlik sadece hazır bilgilerin öğrencilere aktarılmasının ötesinde, yeni nesillerin değerlerden bağımsız yetişmemesi için sorumluluk alan bir meslek olmalıdır.

Alanyazında öğretmen meslek etiği ve öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları; Dönmez ve Cömert'in (2007) "İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri", Bozgeyikli, Toprak ve Derin'in (2016) "Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi", Dönmez'in (2011) "Öğretmenlik mesleki değerlerinin aşınma sürecine ilişkin bir değerlendirme", Köybaşı ve Dönmez'in (2012) "Göreve yeni başlamış ve emekli öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşleri ve bu değerlerdeki değişimin incelenmesi", Çelik ve Üstüner'in (2017) "Ortaöğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeği geliştirme çalışması"dır.

Bilgi gücünün gittikçe önem kazandığı dünyada, eğitim amaçlarının ve hedeflerinin uygulanmasında önemli bir rolü olan öğretmenlerin özel bir yeri olmalıdır. Mesleğinde profesyonelliği ön planda tutan, kendi kültürü ile evrensel kültürleri bütünleştirebilen, kendi profesyonel çalışmalarında mesleki değerlerine bağlı ve bu değerleri uygulayan bir öğretmene ihtiyaç vardır.

Dolayısıyla eğitim siteminin amaçlarına ulaşılmasında en önemli etkenlerden biri olarak nitelendirebileceğimiz öğretmen davranışlarının incelenmesi

ve açıklanmasında, öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin bilinmesi oldukça önemlidir. Çünkü çoğu problem rollerden kaynaklı değerlerin birbiri ile çatışması ve bir tercihte bulunma zorunluluğu ortaya çıktığında oluşabilmektedir (Greenbank, 2003).

Öğretmenlerin çalışmalarında meslek etiğine uygun olarak davranıp davranmadıklarının sürekli olarak izlenmesi ve gerektiğinde etik ihlallerin belirlenmesi konusunda başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere bütün okul paydaşlarına önemli görevler düşmektedir. Mevcut durumda sadece yasa ve yönetmeliklerde suç olarak belirlenmiş davranışlar için soruşturma açılabilmekte ve gerektiğinde ceza verilebilmektedir (Dönmez, 2017). Oysa etik ve ahlak, yasal düzenlemelerin ötesinde toplumsal kültür ve kamu vicdanı ile ilgili bir konudur. Doğal olarak çocuğunu okula gönderen, okula ve öğretmene emanet eden bir veli, öncelikle öğretmenin güvenilir, mesleğinin etik ilkelerine uygun davranan yani ahlaklı bir insan olmasını bekler. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminden başlayarak, seçilmesinden, atanmasından ve çalıştırılmasından sorumlu olanların öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine uygun davranıp davranmadıklarını dikkatle izlemeleri önemli bir toplumsal sorumluluktur (Dönmez, 2017).

Öğretmen andı 1980 darbesinden sonra askerî vesayet döneminde çıkarılmış, üzerinde çok düşülmeden yazıldığı izlenimi yaratan, dönemin bakış açısını ve anlayışını yansıtan sıradan bir metindir. İçeriği yanlış olmamakla birlikte, öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerini ve evrensel değerlerini içerdiği söylenemez. Bu ant öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak değil sıradan bir devlet memurluğu olarak görmektedir. Oysa profesyonel bir öğretmenin, Hipokrat andında olduğu gibi meslek etiği ilkeleri üzerine and içmesi beklenir. Öğretmenlik profesyonel bir meslek ise öğretmenler de tüm diğer profesyonel meslek elemanları gibi görevlerini dünyanın her yerinde özgürce yapabilmelidirler. Çalışmaları sırasında onları bağlayan sadece mesleğin etik ilkeleri olmalıdır. Aksi takdirde, derse hazırlıksız gelen, ders zamanını boşa harcayan, öğrencilerine karşı sevgisi, hoşgörüsü ve sabrı olmayan, bütün teneffüsleri okulun önünde sigara içerek geçiren, öğrencisinden bilgi saklayan hatta kendi öğrencisine ücretli özel kurs veren bir öğretmene hiçbir şey yapılamamaktadır. Suç olmasa bile etik ilkelere uygun davranmayan bir öğretmene öğrencinin, velinin ve toplumun saygı duyması mümkün değildir. Bu türden davranışlar mesleğin saygınlığına ve statüsüne zarar vermektedir (Dönmez, 2017).

Maalesef bugün Türkiye'de gerek öğretmenlere, gerekse başta veliler olmak üzere okul paydaşlarına öğretmenlik meslek etiğinin ne olduğunu gösteren bir belge bulunmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin çeşitli çevreler tarafından farklı ve subjektif ölçütlerle değerlendirmelerine yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmen andının öğretmenlerle okul paydaşları arasında mesleki değerlere dayalı bir psikolojik sözleşme ve değerlendirme ölçütü olarak bir işlevi yerine getirmesi beklenir. Ancak mevcut öğretmen andının bu hâli ile bu işlevi yerine getirip getirmediği tartışma konusudur. Bu araştırma ile öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Böyle olmakla birlikte alanyazında bu konuda yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İşte bu nedenle, öğretmen görüşlerine göre mevcut öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasındaki katkısının araştırılması önemli görülmektedir. Araştırma bağlamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen andı bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerleri/etik ilkeleri tam olarak yansıtmakta mıdır?
2. Öğretmenlik andında sizce hangi mesleki değerlerin olması gerekir? Siz hangi değerler üzerine yemin etmek isterdiniz?
3. Öğretmen andı evrensel nitelikte olmalı mıdır? Mevcut öğretmen andı profesyonel bir mesleği ifade eden evrensel değerleri içermekte midir?
4. Öğretmenlik andında sizce hangi evrensel değerlerin olması gerekir?
5. Mevcut öğretmen andını farklı bir meslek andına benzetecek olsanız hangi meslek derdiniz?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırma, nesnesini kendi bağlamı içinde incelemeye dayanmakta olduğu için, bu araştırma öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi alanyazını açıklamaya katkı sağlayan bir yöntem olarak ifade edilebilir (Falkingham and Reeves, 1998). Bu süreçte veriler öncelikle kodlanır, sonra aralarında ilişki olan kodlardan temalar oluşturulur, sonra da oluşan temalar açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde, resmî ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli 50 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Öğretmen	Çalıştığı Okul Türü	Branşı	Cinsiyeti	Yaşı	Kıdemi
Ö1	Ortaokul	Matematik	Erkek	46 ve üzeri	21 yıl ve üzeri
Ö2	Lise	Matematik	Erkek	35-45 arası	1-10 yıl
Ö3	Ortaokul	Fen Bilimleri	Erkek	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö4	Ortaokul	Türkçe	Erkek	46 ve üzeri	11-20 yıl
Ö5	Ortaokul	Fen Bilimleri	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö6	Lise	Türkçe	Erkek	46 ve üzeri	11-20 yıl
Ö7	Lise	Fizik	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö8	Lise	Felsefe	Erkek	46 ve üzeri	21 yıl ve üzeri
Ö9	Ortaokul	Matematik	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö10	Ortaokul	Türkçe	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö11	Ortaokul	Matematik	Erkek	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö12	Lise	Fizik	Erkek	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö13	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö14	Lise	Türkçe	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö15	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö16	Ortaokul	Türkçe	Erkek	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö17	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö18	Ortaokul	Fen Bilimleri	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö19	Lise	Görsel Sanatlar	Erkek	35-45 arası	1-10 yıl
Ö20	Lise	Kimya	Erkek	46 ve üzeri	21 yıl ve üzeri
Ö21	Ortaokul	Sosyal Bilimler	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl

Ö22	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö23	Ortaokul	Matematik	Erkek	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö24	Lise	Türkçe	Erkek	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö25	Ortaokul	Türkçe	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö26	Ortaokul	İngilizce	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö27	Lise	Fizik	Erkek	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö28	Ortaokul	Sosyal Bilimler	Erkek	46 ve üzeri	11-20 yıl
Ö29	Lise	İngilizce	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö30	Lise	Felsefe	Erkek	35-45 arası	11-20 yıl
Ö31	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö32	Lise	Türkçe	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö33	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö34	Ortaokul	Fen Bilimleri	Kadın	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö35	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö36	Ortaokul	Türkçe	Kadın	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö37	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö38	Ortaokul	Matematik	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö39	Lise	Kimya	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö40	Ortaokul	Sosyal Bilimler	Kadın	46 ve üzeri	21 yıl ve üzeri
Ö41	Lise	Biyoloji	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö42	Lise	Türkçe	Kadın	46 ve üzeri	11-20 yıl
Ö43	Ortaokul	Matematik	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö44	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö45	Ortaokul	Fen Bilimleri	Kadın	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö46	Lise	Biyoloji	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö47	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	35-45 arası	11-20 yıl
Ö48	Lise	Türkçe	Kadın	34 ve aşağısı	1-10 yıl
Ö49	Ortaokul	Sosyal Bilimler	Kadın	46 ve üzeri	11-20 yıl
Ö50	Lise	Matematik	Kadın	46 ve üzeri	21 yıl ve üzeri

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre %40'ı (f=20) kadın ve %60'ı (f=30) erkek; branş değişkenine göre %40'ı(f=20) sayısal, %40'ı (f=20) sözel ve %20'si (f=10) sınıf; kıdem değişkenine göre %30'u (f=15) **1-10 yıl**, %60'ı (f=30) **11-20 yıl** ve %10'u (f=5) **21 yıl ve üzeri**) öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve branşları tabloda belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur (Karasar, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. Araştırmacılara bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında görüşme formu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi alanından bir öğretim üyesine incelettirilmiş ve 4 öğretmen ile ön görüşme yapılarak görüşme formu şekillendirilmiştir. Bu amaçla, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Çalışma amacı ve içeriği hakkında görüşme yapılacak kişi bilgilendirilmiş ve ortalama 20 dakika süren görüşmelerin analizinin doğru yapılabilmesi için görüşmeler kayıt altına alınmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi ve kodlanmasında NVivo 11 Nitel Veri Analizi Programı kullanılmış ve veriler içerik analizi ile açıklanmıştır. İçerik analizi sonucunda, genel bir tematik çerçeve oluşturma, oluşan bu çerçeveye göre verilerin özetlenmesi, bulguların açıklanması ve değerlendirilmesi aşamaları şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve tema listesi diğer araştırmacı tarafından incelenmiş ve bu bağlamda son şekli verilmiştir. Kod ve tema listesine son şekli verildikten sonra, veriler iki araştırmacı tarafından kod ve tema listesine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın ikna edinirliğinin artması amaçlanmış ve bu bağlamda kaynak çeşitliliğine başvurulmuştur. Farklı branş ve hizmet yılına sahip öğretmenlerden veri toplanmıştır. Ayrıca detaylı betimlemeler ve doğrudan alıntılarla araştırmanın aktarılabilirlik özelliğinin arttırılması amaçlanmıştır.

Bulgular

1. Öğretmen Andı Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerleri/Etik İlkeleri Tam Olarak Yansıtmakta mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğretmen andı bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerleri/etik ilkeleri tam olarak yansıtmakta mıdır? Sorusuna ait frekans ve yüzdeler

		Öğretmen no	f	%
Görüşler	Evet yansıtmaktadır.	Ö7,Ö14,Ö45	3	6
	Hayır Yansıtmamaktadır.	Ö1, Ö4,Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö46, Ö47, Ö48	42	84
	Yansıtmakla birlikte bazı değerlerin eksik olduğunu düşünüyorum.	Ö2, Ö3, Ö44, Ö49, Ö50	5	10
	TOPLAM		50	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen andının bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerleri tam olarak yansıtmadığını söyleyebiliriz. Katılımcıların %84'ü (f=42) öğretmen andının mesleki değerleri yansıtmadığı görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmen andının mesleki değerleri içerdiği görüşünü katılımcıların %6'sı (f=3) belirtmiştir. % 10'u (f=5) ise öğretmen andında bazı değerlerin eksik olduğu düşüncesinde olduklarını söyleyebiliriz. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

Evrensel değerleri yansıtmadığını düşünen katılımcı görüşleri:

Ö6: *"Evrensel olduğuna inanmıyorum. Andın içine sinen cumhuriyetin kuruluş felsefesinin aşırı korumacı refleksinin ve milliyetçi duygularının baskın olması nedeni ile yerellikten bir türlü kopamamıştır. Kısaca evrensel değerleri geri plana iterek yerel*

değerlerin içinde eritmeye çalışmıştır. Hiçbir yerel değer evrensel değerden üstün olamaz. Ancak yerel değerler kendi coğrafyasında değerlidir."

Ö20: *"Öğretmen andını gereksiz olduğuna inanıyorum. Bir öğretmen adayı almış olduğu eğitim ve görgü olarak zaten evrensel değerleri benimseyip o donanıma sahip olarak yetişiyor. Tekrar bu değerlere bağlı kalacağına yemin ettirilmesi öğretmenlik gibi bir kutsal mesleğe olan güven duygusunu zedeliyor. Bir mesleğin icrasına yemin ediyorsan sadece yemin ettiğin için yapılacağı izlenimi uyandırıyor hissi oluyor. Dolayısıyla yeminin hiçbir bağlayıcılığı yok. Yemine bağlı kalacağının garantisi de yok."*

Ö34: *"Yapıldığı süre içerisinde şefkati, merhameti ve sevgiyi barındırması münasebeti ile insanın ilk başta yüreğine dokunan bir meslektir öğretmenlik. Pratikte uygulanırken evrensel değerleri doğal olarak kendiliğinden getirir. Öğretmen zaten içinden çıktığı toplumun ulusal değerleri ile donanmıştır. Vatana, millete ve Atatürkçülüğe bağlı değerleri ilkokul sıralarında almış olarak yetişmektedir. Evrensel değerleri lise ve üniversite sıralarında pekiştirmektedir. Akademik hayatla birleşen yerel değerler zaten öğretmen profilini oluşturmuştur. Sonuç itibari ile o artık öğretmendir. Kendi enerjisi ve yeteneğini mesleğinde icra edecektir. Öğretmen andı bu yetenekleri sınırlandıramaz. Onun için öğretmen andının gereksiz olduğunu ve düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum."*

Ö47: *" Ünlü felsefeciler bir nehirde iki kez yıkanılmaz ve hayatın sürekli bir devinim içinde olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin de değişen koşullar ve imkanlar dahilin de zamanla nasıl bir boyut kazanacağı kestirilememektedir. İnsan topluluklarının binalarda değil de dijital ortamlarda eğitileceği bir çağ geldiğinde andın içinde geçen millî ve evrensel değerler bu eğitim tipinde önemimi kaybedecektir. Görmediğin uzaktan eğittiğin insanlara ulusal ve millî değerleri nasıl aktarabilirsin."*

Ö48: *"Bir meslekte yeterlik sahibi olmanın koşulu o meslekle ilgili sağlam bir eğitim almaktır. Uzmanlık alanı gerektiren bir konuda duyguların ve değerlerin bir kenara bırakılarak önce eğiteceğimiz insan tipinin mesleki yeterliliğe sahip olduğu kanaati tam oturmalıdır. Örneğin tıp alanında yetiştireceğimiz bir cerraha o alanla ilgili yeterli ve sağlam bilgiyi verip sahada kendisini başarılı hissetmesi konusunda öz güven duygusu aşılanmalıdır. Bu her meslek için geçerlidir. Akademik hayatın içine bir şekilde dahil olan insanın millî, manevi ve evrensel değerlerle uğraşmaması gerekir. Bu değerleri bilimin tarif ettiği çocuk denen yaşta zaten alması gerekir."*

Evrensel değerleri yansıttığını düşünen katılımcı görüşü:

Ö14: *"Bir yemin içerisinde insan haklarından ve insan haklarını yansıtan bir anayasaya bağlılığından bahsediyorsa zaten bu genel yargıların içerisinde adalet, sevgi, hoşgörü ve demokratik düşünceyi yansıtıyor demektir. Evrensel değerden bahsederken sadece insan haklarına bağlı kalacağıma ifadesi bile bütünüyle kapsayıcı bir niteliktedir."*

Cumhuriyetten sonra öğretmen yetiştirme sürecine baktığımızda, öğretmenlik mesleğinin toplumu belli bir ideolojik insan profiline karşı yetiştirme adına kodlandığı görülmektedir. Meslek kendi asli unsurlarını dönüştüreceği ve değiştireceği insan tipine odakladığı için eğitimin ruhuna uygun olan gizil yetenekleri ortaya çıkarmaktan çok planlanan ve istenilen insan profilini yetiştirmeyi hedeflediğinden öğretmen andının mesleğin kendisinden çok mesleği aracı kılarak amaçladığı hedeflere ulaşmak için kullanılan bir araç hâline getirilmiştir. Günümüzde ise online sistem ve sanal dünyanın insanlara her an yeni bir bilgi, yeni bir kültür kazandırdığı gerçeği artık öğretmenlik mesleğinin klasik anlamda üzerinde fazlasıyla taşıdığı gereksiz yüklerden kurtulması gerekliliği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla teknolojinin öğretmenlik mesleğini gelecekte baskılayacağı fiziksel anlamda mesafelerin daha da yok sayılacağı gerçeği önümüzde durmaktadır. Öğretmenlik zamanla fiziksel anlamda tamamen yok olacağı, teknolojik unsurların daha da ön plana çıkacağı, eğitimin teknolojisiz olmayacağı gerçeği yadsınamaz. Öğretmen andının içerdiği değerlerin günümüz teknolojisi ve gelecekte yaşanılacak gelişmelerle doğrudan bir bağlantısının kalmayacağı gerçeği gözümüzün önünde durmaktadır. Online eğitimlerin arttığı bir sistemde karşınızdaki öğretmenin neye yemin ettiğinin, neleri benimsediğinin çok fazla önemi olmayabilir. Eğitim süresi içerisinde bize ne kazandırdığına, bizim için hangi bilgiyi verdiğine bakmamız gerçeği öğretmen andını pasifize etmektedir. Bu bağlamda katılımcıların frekans olarak büyük çoğunluğu da öğretmen andının evrensel değerleri yansıtmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir.

2. Öğretmenlik andında sizce hangi mesleki değerlerin olması gerekir? Hangi mesleki değerler üzerine yemin etmek isterdiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu soru bağlamında 8 tema belirlenmiş ve bu temalar sırası ile öğretmen görüşlerine de yer verilerek başlıklar hâlinde sıralanmıştır.

1) Öğrencilerin başarılı olması için uğraşacağım. Yeteneklerinin farkına varıp onlara gerekli fırsat ve olanakları sağlamaya çalışacağım.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen andının ilk sırasında yer alan bu bulgu 23 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö32, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö41, Ö43, Ö44, Ö48, Ö49, Ö50) tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin %46'sı bu maddeyi önemsemektedir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden bazıları; **Ö12:** *"Kaliteli öğretim için uğraşacağım ve öğrencilerimin başarılı olması için çalışacağım"*. **Ö15**: "*Öğrencilerin beklentilerinin farkında olup geliştireceğim."* **Ö1:** *"Öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmeleri için emek harcayacağım" şeklinde ifadeler yer almıştır.*

2) Öğrencilerime sevgi dolu olacağım ve sabırlı davranacağım.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen andında olması gereken ilkelerin ikinci sırasında yer alan bu bulgu 20 öğretmen (Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö16, Ö20, Ö23, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30, Ö34, Ö37, Ö39, Ö41, Ö42, Ö45, Ö47, Ö49) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %40'ı bu maddeyi önemsemektedir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden bazıları; ***Ö27:*** *"Karşılıklı saygıya dayalı bir ortam oluşması için çalışacağım ve hiç yılmayacağım."* ***Ö41: "****Öğrencilerimi seveceğim." şeklinde ifade etmiştir.*

3) Öğrencilerimin farklılıklarını önemseyip aralarında ayrım yapmayacağım.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen andının üçüncü sırasında yer alan bu bulgu 16 öğretmen (Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö17, Ö18, Ö23, Ö26, Ö28, Ö31, Ö34, Ö36, Ö37, Ö41, Ö44) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %32'si bu ilkeyi önemsemektedir. Bu bağlamda katılımcılardan; ***Ö9 ve Ö17:*** *"Ön yargılı davranmadan öğrencilerle etkileşimde bulunacağım."* ***Ö18:*** *"Adaletli olacağım ve ayrım yapmayacağım."* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

4) Öğrencilerime hiçbir şekilde şiddet uygulamayacağım.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen andında olması gereken ilkelerin dördüncü sırasında yer alan bu bulgu 17 öğretmen (Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö19, Ö21, Ö23, Ö26, Ö30, Ö32, Ö33, Ö37, Ö39, Ö47, Ö48) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %34 ü bu maddeyi önemsemektedir. Bu bağlamda katılımcılardan; ***Ö7:*** *"Öğrencileri sindirme, utandırma, aşağılama veya azarlama gibi olumsuz durumlardan kaçınacağım."* şeklinde görüş bildirmiştir.

5) Davranışlarıma dikkat edeceğim ve öğrencilerime örnek olacağım.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen andında olması gereken ilkelerin beşinci sırasında yer alan bu bulgu 15 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö28, Ö30, Ö34, Ö35, Ö42, Ö43) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %30'u bu maddeyi önemsemektedir. Bu bağlamda katılımcılardan; ***Ö3:*** *"Öğretmenler, gerek eğitim ortamında ve gerekse toplumda olumlu rol model olmalı."* **Ö43: "**Tarafsız bir dil kullanmalı ve öğrencilere rol model olmalı." şeklinde görüş bildirmişlerdir.

6) Öğrenmeye açık olup kendimi sürekli geliştireceğim.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen andında olması gereken ilkelerin altıncı sırasında yer alan bu bulgu 11 öğretmen (Ö2, Ö5, Ö10, Ö11, Ö16, Ö27, Ö31, Ö33, Ö36, Ö37, Ö46) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %22'si bu maddeyi önemsemektedir. Bu bağlamda katılımcılardan; ***Ö5:*** *"Yeni şeyler öğrenip öğrencilerimle paylaşacağım."* ***Ö33:*** *"Teknolojiyi kullanıp çağa uyum sağlayacağım."* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

7) Anayasaya ve Atatürk İlkelerine bağlı kalacağım ve bu doğrultuda öğrencileri yetiştireceğim.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, mevcut öğretmen andında da olan bu ilke yedinci sırada yer almıştır. Bu bulgu 10 öğretmen (Ö3, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö22, Ö36, Ö39, Ö42, Ö50) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %20'si bu maddeyi önemsemektedir. Bu bağlamda katılımcılardan; **Ö3, Ö13 ve Ö22**: "Anayasaya bağlı kalacağım" **Ö50:** "Atatürk ilkelerinden taviz vermeyeceğim" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

8) Mesleğim gereği kendi alanımda uzman olup diğer alanlarda da yeteri kadar bilgi sahibi olacağım.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen andında olması gereken ilkelerin sekizinci sırasında yer alan bu bulgu 7 öğretmen (Ö6, Ö8, Ö10, Ö17, Ö35, Ö48, Ö49) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %14'ü bu maddeyi önemsemektedir. Bu bağlamda katılımcılardan; ***Ö10:*** *"Sadece branşımla ilgili değil genel kültürümü de geliştireceğim."* şeklinde görüş bildirmiştir.

3. Öğretmen Andı Evrensel Nitelikte Olmalı mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmen andı evrensel nitelikte olmalı mıdır? Sorusuna ait frekans ve yüzdeler

		Öğretmen No	f	%
Görüşler	Evet olmalıdır.	Ö1 Ö2 Ö3 Ö4 Ö5 Ö6 Ö7 Ö8 Ö9 Ö10 Ö11 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö16 Ö17 Ö18 Ö20 Ö21 Ö22 Ö23 Ö25 Ö26 Ö27 Ö28 Ö29 Ö30 Ö31 Ö32 Ö33 Ö34 Ö35 Ö36 Ö37 Ö38 Ö39 Ö41 Ö42 Ö43 Ö44 Ö45 Ö46 Ö47 Ö48 Ö49 Ö50	47	94
	Hayır olmamalıdır.	Ö19,Ö24,Ö40	3	6
	TOPLAM		50	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %94'ü (f=47) öğretmen andının evrensel değerleri içermesi gerektiğini söylemektedir. %6'sı (f=3) ise hayır cevabını vermiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmen andının evrensel değerleri içermediğini söyleyebiliriz. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Evrensel nitelikte olmalıdır görüşleri:

Ö8: *"Öğretmen andı içerdiği cümleler mesleğin uzmanlık alanı olması münasebetiyle evrensel özellik taşımalıdır. Mevcut hâliyle aşırı yerel ve millî değerlere atıfta bulunarak içinde bulunduğu toplumun değerlerine bağlı kalacağını vurgulamaktadır. Mesleğin ana değerlerini içeren cümlelerden yoksundur."*

Ö27: *"Bir mesleğin icrasına yönelik ant dünyada kabul gören ilkeler çerçevesinde olmalıdır. Öğretmen dünyanın her yerinde saygın bir yere sahiptir. Dolayısıyla edilen yemin dünyada kabul görmüş evrensel değerler çerçevesinde olmalıdır. Nasıl ki hekimlere ait dünyada kabul görmüş Hipokrat yemini varsa ve bu yemin dünyaca kabul görmüşse öğretmenlere yönelikte meslekle ilgili evrensel değerleri yansıtan cümlelerle bir yemin metni oluşturulmalıdır."*

Ö28*: "Öğretmenlik kendi özel alan bilgisi, genel kültür ve yetenek ve pedogojik formasyon özelliği nedeniyle insan hakları, demokrasi, barış, adalet, hoşgörü ve insana ait hatta doğaya ait birçok değerleri eğitim aşamasında bünyesinde doğal olarak barındırmaktadır. Öğretmen andına baktığımızda bu cümleleri içeren değerlerden yoksun olduğu gözükmektedir. Daha açık ve net cümlelerle bu değerleri içermesi gerekmektedir."*

Evrensel nitelikte olmamalıdır görüşü:

Ö40: *"Öğretmenlik mesleği içinden çıktığı toplumun kültürel özelliklerini ve topluma ait süregelen değerleri içererek oluşturulmalıdır. Her toplumun öğreneceği eğitim modeli dünyada kabul gören değerlerden farklı olabilir. Toplumların gelişmişlik düzeyleri ve ihtiyaç duyduğu sistem farklı olabilir. Dolayısıyla oluşturulacak öğretmen yemini, içinde bulunduğu toplumların hassasiyetlerini gözetmelidir. Kendi sistemlerinin ihtiyaç duyduğu modelde insan yetiştirme amaçlarına hizmet etmelidir. Bir ülke doğal olarak tarihsel süreç içerisinde kuruluş felsefesi ve amaçlarına göre öğretmen yetiştirir ve andını da bu ihtiyaca göre oluşturur. Bu özellikle kuruluşunu ulus temeline dayandıran ve bağımsızlık mücadelesi veren devletler de daha önemlidir."*

Katılımcıların frekans olarak büyük çoğunluğu, öğretmen andının evrensel nitelikte olması gerektiği görüşündedir. Öğretmen andının daha genel ve yerel değerlerdense daha özele indirgenmek suretiyle evrensel değerlerin daha açık ifade edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmen andının öğretmenlik mesleğinin etik değerlerini içeren ve öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak gören bir öğretmen andının yazılması katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

4. Öğretmen Andında Sizce Hangi Evrensel Değerlerin Olması Gerekir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretmen andında sizce hangi evrensel değerlerin olması gerekir? Sorusuna ait frekans ve yüzdeler

		Öğretmen No	f	%
Evrensel değerler	Güvenilir olma	Ö1,Ö2,Ö6,Ö8,Ö9.Ö10.Ö11,Ö12,Ö13.Ö15.Ö16.Ö20. Ö21,Ö22.Ö23.Ö27.Ö28.Ö32,Ö33.Ö38,Ö39,Ö41.Ö4 2. Ö43,Ö49,Ö50	26	52
	Vatansever olma	Ö11.Ö12,Ö13,Ö16.Ö17.Ö18.Ö20.Ö21.Ö22.Ö23. Ö25.Ö26.Ö27.Ö34.Ö35.Ö36.Ö39.Ö41.Ö42.Ö43.Ö4 4,Ö45	22	44
	Adaletli olma ve eşitlikten yana olma	Ö3.Ö4.Ö6.Ö7.Ö13.Ö15. Ö16.Ö17.Ö18.Ö20.Ö23.Ö26.Ö31,Ö32,Ö33,Ö43,Ö4 4,Ö45,Ö50	19	38
	Farklılıklara saygı duyma	Ö1.Ö3.Ö4.Ö5.Ö16.Ö17.Ö18.Ö20.Ö25.Ö28.Ö32.Ö33 .Ö34.Ö42,Ö43,Ö46,Ö47,Ö48	18	36
	Açık fikirli olma	Ö1,Ö11,Ö12,Ö17,Ö18,Ö32.Ö33.Ö34.Ö35.Ö36.Ö41. Ö42, Ö43,Ö44	14	28
	Din ve vicdan özgürlüğünü savunma	Ö1,Ö7,Ö8,Ö9,Ö21,Ö22,Ö23.Ö25.Ö29,Ö39,Ö43,Ö4 5,Ö49	13	26
	Sorumluluk sahibi olma	Ö2,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18,Ö23,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö43, Ö44	12	24
	Kültür ve tarihine karşı duyarlı olma	Ö4,Ö5,Ö21,Ö22,Ö25,Ö26,Ö33, Ö34,Ö35,Ö41,Ö42,Ö50	12	24
	Mesleğe bağlılık ve adanmışlık	Ö5,Ö9, Ö16,Ö17,Ö22,Ö34,Ö35,Ö37,Ö38,Ö43,Ö44,Ö50	12	24
	Dürüst olma	Ö10,Ö11,Ö16,Ö21,Ö27.Ö28.Ö31.Ö32.Ö33. Ö37.Ö38.Ö41	12	24
	Sabırlı olma	Ö7,Ö10,Ö11,Ö16,Ö25,Ö28,Ö37,Ö42,Ö43,Ö46,Ö49	11	22
	Bilimsel düşünme	Ö1,Ö8,Ö12,Ö20,Ö29,Ö30,Ö35,Ö39,Ö41,Ö44	10	20
	Araştırmacı olma	Ö3,Ö12,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö30,Ö32,Ö43,Ö47	10	20
	Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma	Ö18,Ö23,Ö28,Ö33,Ö37,Ö42, Ö43,Ö46,Ö47,Ö50	10	20
	Öğrenmeye açık olma	Ö8,Ö9,Ö16,Ö27,Ö34,Ö35,Ö41,Ö45,Ö48	9	18
	Hoşgörülü olma	Ö5,Ö6,Ö31,Ö36,Ö40,Ö42,Ö49	7	14
	İşbirliği içinde olma	Ö9,Ö13,Ö21,Ö27,Ö36,Ö37,Ö39	7	14
	Tutarlı olma	Ö4,Ö8,Ö11,Ö9,Ö29,Ö42,Ö49	7	14

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların öğretmen andında en fazla evrensel değer olarak, %52'si (f=26) güvenilir olmak, %44'ü (f=22) vatansever olmak ve %38'i (f=19), adaletli olma ve eşitlikten yana olma değerlerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen andında, farklılıklara saygı duyma %36'sı (f=18), açık fikirli olma %28'i (f=14), din ve vicdan özgürlüğünü savunma %26'sı (f=13) gibi evrensel değerlerin olması gerektiği yine öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sorumluluk sahibi olma %24'ü (f=12), kültür ve tarihine karşı duyarlı olma %24'ü (f=12),mesleğe bağlılık ve adanmışlık %24'ü (f=12) gibi evrensel değerlerin öğretmen andında olması gerekliliği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.Katılımcılar ayrıca dürüst olma %24'ü (f=12), sabırlı olma %22'si (f=11), bilimsel düşünme %20'si (f=10), araştırmacı olma %20 'si (f=10), düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma %20'si (f=10), öğrenmeye açık olma %18'i (f=9) gibi evrensel değerlerin öğretmen andına olması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Hoşgörülü olma %14'ü (f=7), işbirliği içinde olma %14'ü (f=7) ve tutarlı olma %14'ü (f=7) evrensel değerleri yine katılımcılar tarafından belirtilen diğer evrensel değerlerdir.

5. Mevcut Öğretmen Andını Farklı Bir Meslek Andına Benzetecek Olsanız Hangi Meslek Derdiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5. Mevcut öğretmen andını farklı bir meslek andına benzetecek olsanız hangi meslek derdiniz? Sorusuna ait frekans ve yüzdeler

		Öğretmen No	f	%
Meslekler	Milletvekili	Ö1,Ö5,Ö8,Ö11,Ö16,Ö17,Ö19,Ö20, Ö25,Ö28,Ö34,Ö37,Ö39,Ö42,Ö43,Ö 45,Ö47,Ö49	18	36
	Güvenlik görevlisi (Polis, asker)	Ö2,Ö3,Ö21,Ö22,Ö24,Ö27,Ö31,Ö34, Ö36,Ö38,Ö40,Ö48	12	24
	Yargı mensubu (Avukat, hakim, savcı)	Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö12,Ö14,Ö32,Ö33, Ö34,Ö35,Ö41,Ö50	12	24
	Memur	Ö10,Ö13,Ö18,Ö23,Ö26	5	10
	Diğer	Ö15,Ö29,Ö30	3	6
	TOPLAM		50	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların görüşüne göre, %36'sı (f=18) milletvekili, %24'ü (f=12) güvenlik görevlisi, %24'ü (f=12) yargı mensubu, %10'u (f=5) memur ve %6'sı (f=3) diğer meslek antlarına benzediğini belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin bazıları şunlardır:

Milletvekili ile ilgili görüşler:

Ö42: *"Anda baktığımızda üzerine halk tarafından seçilerek bir görev verilmiş kişinin ağzından çıkan cümlelere benzemektedir. Ant bir milletvekilinin ne pahasına olursa olsun sizin bana verdiğiniz görevi devletime ve anayasama bağlı kalarak yapacağım vurgusunu çok hissettiriyor. Bana oy veren vermeyen herkese eşit davranacağım havası estiriyor."*

Ö5, Ö37, Ö43: *"Milletvekili andına benzettim."*

Güvenlik görevlisi ile ilgili görüş:

Ö2: *"Andın içine ve ruhuna sinen cümleler bağlılık, koruyup kollama gibi cümleler içeriyor. Ant mevcut hâliyle elindekileri tutma ve ona karşı bir zarar gelmeme havası estiriyor. Dolayısıyla sanki bir güvenlik gücünün ne pahasına olursa olsun devletime, milletime sahip çıkacağım izlenimini veriyor."*

Yargı mensubu ile ilgili görüşler:

Ö7: *"Kanunları uygulamak ve tarafsızlık ilkesi andın yargı mensubunun ağzında çıkan cümleleri olduğu havası estiriyor. Anayasaya bağlılık gibi ifadeler bir hukukçu nazarı veriyor."*

Ö34, Ö35: *"Hâkim ve savcıların yeminine benziyor."*

Memur ile ilgili görüş:

Ö10: *"Andın genel havasına ve cümlelere baktığımızda aşırı bir şekilde sadakat vurgusu olduğunu görüyoruz. Devlet memurunun işini sadakat ve bağlılıkla yapması gerektiği vurgusunu fazlasıyla hissettiriyor. Dolayısıyla memur yeminine benziyor." Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.*

Öğretmen andında, öğretmenlik meslek etiği ile ilgili bazı eksiklikler olduğunu katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak söyleyebiliriz. En başta milletvekili andının benzeri olduğu, daha sonra sırasıyla güvenlik görevlisi ve yargı mensubu andı ile benzeşmesi ve son olarak sıradan devlet memuru andına benzetilmesi, ortak payda da hepsinin devlet otoritesinin doğurduğu

meslekler olmasındandır. İçeriğinin yanlış olmaması ile birlikte, eksikliğin giderilmesi için öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerini içermesi gerekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen andı bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerleri tam olarak yansıtmadığı bulgusundan hareketle, öğretmenlik profesyonel bir meslektir ve ihtilal ürünü olan mevcut andın mesleki değerleri yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nasıl ki Hipokrat andı ile hekimler mesleki değerleri üzerine (hastalar arasında ayrım yapmayacağıma, sağlık yardımına ihtiyacı olan herkese yardım edeceğime…) ant içiyorlarsa, öğretmen andı da öğretmenlik mesleki değerleri üzerine olmalıdır.

Öğretmen andı mesleki değerleri içermesi koşuluyla, mesleki değerlerin oluşturulması ve korunmasına katkı sağlayabilir. Nasıl ki Türkiye'de yetişmiş olan doktorlar, mühendisler farklı ülkelerde de mesleklerini yapabiliyorlarsa, gerek görüldüğünde yetiştirdiğimiz öğretmenlerin de diğer ülkelerde öğretmenlik yapabilmelidir. Bu gibi durumlarda öğretmenleri bağlayan mesleki değerleri olmalıdır (Dönmez, 2011).

Araştırmanın ikinci bulgusundan hareketle; mevcut öğretmen andının yerine öğretmenin, öğrencilerini koşulsuz seveceğini, sabırlı olmaya çalışacağını, farklılıkları istenmeyen gerçekler olarak görmeyeceğini, bilgisini ve deneyimlerini içtenlikle paylaşacağını, öğrenciye iyi örnek olmaya çalışacağını, öğrenci haklarına saygılı olacağını, kendisini geliştirmek için sürekli çaba göstereceğini (Dönmez, 2011), öğrenciler arasında ayrım yapmayacağını, öğrencilerini olduğu gibi kabul edip var olan kapasitelerini fark edip geliştirmeye çalışacağını ifade etmesi ve bu değerler üzerine yemin etmesi daha doğru olacaktır. Öğretmen bir ideolog değildir. Mevcut sistemi öğrencilere kabul ettirmek için görevli devlet memuru olarak algılanmamalıdır. Araştırma bulguları da öğretmenlerin öğrencinin kendini geliştirmesine yardımcı olması, yeteneklerini ortaya çıkarması ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Araştırmanın bulguları ile alanyazında öğretmenlerin mesleki değerleri olarak belirtilen; adil olmak, eşitlikten yana olmak, sağlıklı ve güvenilir ortamın oluşması, dürüst olmak, tarafsızlık ve saygı (Dönmez, 2011; Şirin, 2007; Aydın, 2003: 60-72) örtüşmektedir.

Katılımcıların görüşüne göre öğretmen andının evrensel değerleri içermesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, kişisel nitelikler olarak öğ-

retmen sabırlı, planlı (MEB, 2018) ve insan sevgisiyle dolu olmalıdır. Evrensel nitelikler olarak bakacak olursak eşitlik, adil davranmak, dürüst olmak, güvenilir olmak, öğrenme isteği, kendini geliştirme, bu tür değerlerin öne çıkması beklenen bir durumdur. Buradan hareketle bir öğretmenin sahip olması gereken değerler şeklinde de ele alınabilir. Öğretmen andından hareketle öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesi, öğretmenin bu niteliklere sahip olması ve başlangıçta bunları kabul etmesi ve bu niteliklere sahip olduğunu ve bu nitelikleri kaybetmeyeceğini hatta olmayanları kazanacağına ve sürdüreceğine ant içmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmen andı tüm devlet memurları için geçerli sayılabilecek genel ifadelerden oluşmaktadır. İçeriği yanlış olmamakla birlikte, öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerini içermemektedir. Bu ant öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak değil sıradan bir memurluk olarak görmektedir. Oysa profesyonel bir öğretmenin ulusal değerler üzerine değil, Hipokrat andında olduğu gibi meslek etiği ilkeleri üzerine ant içmesi gerekir. Aksi takdirde öğrencisinden bilgi gizleyen, kendi öğrencisine ücretli ders veren, derse hazırlanmadan giren, dersin büyük bölümünü boşa harcayan, öğrencilerine karşı sevgisi ve hoşgörüsü olmayan, bütün teneffüsleri okulun önünde sigara içerek geçiren bir öğretmene yasal olarak yapılabilecek hiçbir şey yoktur.

Öneriler

Öğretmenlik mesleğinin etik değerlerini içermeyen, öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak görmeyen, ihtilal döneminin ürünü olan, öğretmeni belli bir ideolojinin savunucusu haline getirmek isteyen öğretmen andının değiştirilmesi ve mevcut andın yerine öğretmenliği evrensel ve profesyonel bir meslek olarak gören ve meslek etiği ile ilgili ilkelere vurgu yapan, bir öğretmen andının, öğretmenlerin bu önerileri çerçevesinde yeniden yazılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

AKBABA S. A. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi 1(1),7-18.*

ARAL, V. (1983). Hukuk felsefesinin temel sorunları. İstanbul.

ASLİ DEVLET MEMURLUĞUNA ATANANLARIN YEMİN MERASİMİ YÖNETMELİĞİ. (1982). T.C. *Resmî Gazete,*17884, 30 Kasım 1982.

ATAY, S. (2003). Türk yönetici aadaylarının, siyasal ve dinî tercihleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 87-120.*

BALCI, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Tekağaç Basım.

BONDARCHUK, O. ve Pecherska, H. (2013). Changes of professional value orientations of teachers in the system of postgraduate education. *Social Walfare Interdisciiplinary Approach, 3(1), 66-77.*

BOOTH, T. ve Dyssegard, B. (2008). Quality is not enough, the contribution of inclusive values to the development of Education for all. Copenhagen, Danida.

BRISKA, I. (2008). Professional values of the future teachers. Materials of The International Conference, Teacher of the 21st century: *Quality Education for Quality Teaching, 291-308*. University of Latvia Press.

BURSALIOĞLU, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CARR, D. (2010). Personal and Professional Values in Teachin*g. Internaional Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing, 63-74.*

DEVELİOĞLU, F. (1993). Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat. Aydın Kitabevi yayınları.

DÖNMEZ, B. (2011). Öğretmenlik mesleki değerlerinin aşınma sürecine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış, 7(19).*

DÖNMEZ, B. (2017). Saygın öğretmen yetiştirme ve istihdamı üzerine düşünceler. *Eğitime Bakış,13(41),22-41.*

FALKINGHAM, L. T. ve Reeves, R. (1998). Context analysis- a technique for analysing research in a fi eld, applied to literature on the management of R and D at the section level. Scientometrics, 42(2), 97-120.

GAUS, G. F. (1990). Value and justification. Cambridge University Press.

GREENBANK, P. (2003). The role of values in educational research. *The Case For Reflexivity, 29(6), 791-801.*

GÜNGÖR, E. (1998). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar. İstanbul: Ötüken Yayınları.

HEIDARI, H. M., Heshi, N. K., Mottagi, Z. ve Shiri, S. A. (2015). Teachers' professional ethics from Avicenna's perspectives. *Educational Research and review, 10(17), 2460-2468.*

KARASAR, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

KIRSCHENBAUM, H. (1995). Enhance values and morality in schools and youth settings. Massachusetts: Allyn-Bacon Company.

KOÇEL, T. (1998). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

KUÇURADI, I. (1988). Etik. Ankara: Meteksan Yayınları.

KUÇURADI, I. (1998). İnsan ve değerleri. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

LEBOW, R. ve William L. S. (1999). Common values and continuous change. *Executive Exellence, 3(29), 21-22.*

LICKONA, T. (1992). Educating for character (How are schools can teach respect and responsibility). Bantam Books.

MCMILLAN DICTIONARY (2018). https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/value_1.

MEB (2018). Öğretmen gelişimi eylem planı. Ankara.

MIRHEYDARI, A. (2007). Teacher stance in educational systems; Isfahan: Research center in Education Organization.

OXFORD DICTIONARY. https://en.oxforddictionaries.com/definition/value.

ÖZENSEL, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi. 1(3),217-239.*

PIEPER, A.(1999). Etiğe giriş. (Çev. V. Atayman ve G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

PÜSKÜLLÜOĞLU, A. (2003). Türkçe sözlük. Arkadaş-Ango Yayınları.

ROBBINS, S.P. (1994). Örgütsel davranışın temelleri. (Çev. S.A. Öztürk). Eskişehir: ETAM A.Ş.

ROBBINS, S. P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel davranış. (Çev. Ed.İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınevi.

RYAN, K ve BOHLIN, K. (1999). Building character in schools, California: Jossey-Bass İnc.

SABUNCUOĞLU, Z. ve Tüz, M. (1998).Örgütsel psikoloji. Bursa: Alfa Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

SAGIE, A., Elizur D., ve Koslowsky M. (1996). Work values: A theoretical overview and their effects. *Journal of Organizational Behavior, 17, 503-514.*

SAĞNAK, M. (2005). Örgüt ve yönetimde değerlerin önemi. *Millî* Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 33, 166.

ŞİRİN, B. (2007). İş ahlakı ve eğitim. *Eğitişim Dergisi- E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi,16 ,1307-1785.*

ŞİŞMAN, M. (2002). Örgütler ve kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TOPRAKÇI, E., Bozpolat, E., ve Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *e-International Journal of Educational Research, 1(2), 35-50.*

URAL, Ş. (1998). Epistemolojik açıdan değerler ve ahlak. *Doğu Batı Düşünce Dergisi, 1(4), 41-49.*

UYANIK, M. (2003). Felsefi düşünceye çağrı. Ankara: Elis Yayınları.

YILMAZ, K. (2006). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (371-388)

DİSGRAFİLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA HATALARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Murat BAŞAR[1], Gizem Beyza ALKAN[2]

* Bu çalışma Doç. Dr. Murat Başarın danışmanlığında yürütülen Gizem Beyza Alkan tarafından hazırlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

1 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, murat.basar@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6635-4563.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, gizembeyzaalkan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8252-6097.

Geliş Tarihi: 13.03.2020 **Kabul Tarihi:** 20.04.2020

Öz: Disgarafili öğrencilerin yazma hatalarının tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel olgu bilim yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında, öğrenme güçlüğü tanısı almış, disgrafi sorunu yaşayan on ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenlerin de görüşü alınmıştır. Öğrencilere dikte metin ve kopya metin olmak üzere dört metin yazdırılmıştır. Disgarafili öğrencilerin mükerrer yazma, binişiklik, ekleme, eksiltme ve değiştirme yazma hatalarını yaptığı tespit edilmiştir. Disgrafili öğrencilerin hem dikte metinlerde hem de kopya metinlerde en fazla iki kelimeyi binişik yazma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin ikinci olarak değiştirme hatası olarak b-d ve m-n gibi harfleri karıştırdıkları ve anlamını değiştirecek şekilde harf hatası yaptıkları belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin dikte metinlerde kopya metinlere göre daha fazla yazma hatası yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disgrafi, yazma hatası, dikte metin, kopya metin

INVESTIGATION OF WRITING MISTAKES OF STUDENTS WITH DYSGRAPHIA

Abstract:

In this study, it was aimed to determine writing mistakes of students with dysgraphia. Phenomenology was adopted in this qualitative study as a research method. 10 third grade elementary school students who were diagnosed with dysgraphia in the 2019-2020 academic year participated in this study. When choosing students to participate in the study, teachers' opinions were taken into account. Eight texts consist of four dictated texts and four copied texts were dictated to the students. It has been determined that students with dysgraphia have trouble with the following: duplicate writing, overlapping, adding, decrementing and changing. It has been determined that students with dysgraphia make up to two words of overlapping errors in both dictated and copied texts. It has been determined that the students with dysgraphia confused with the letters such as b-d and m-n as the second replacement error and made a letter error to change its meaning. It was concluded that students with dysgraphia made more writing mistakes in dictated texts than copied texts.

Key Words: Dysgraphia, writing mistakes, dictate texts, copy text

1. Giriş

Sınıflara bilimsel amaçlı gözlem için gidildiğinde bazı öğrencilerin arka sıralara veya kenar sıralara oturtulduğu görülmüştür. Öğretmenler bu öğrencilerin ders çalışmadığını, diğer öğrencilere göre yavaş öğrendiklerini ve arada bir bu öğrencilerle ilgilenme fırsatı sağlamak amaçlı böyle bir uygulama yapıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda sınıfta yapılan etkinlikler incelendiğinde o öğrencilerin etkinliklere katılımının çok az olduğu veya sağlanamadığı görülmüştür. Bu öğrenciler etkinliklere dahil edilmek istendiğinde sınıfta ki diğer öğrenciler 'o yapamaz ki' gibi dışlama eğiliminde bulunmuştur. Öğretmenin dışladığı bu öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından da kabul edilmediği görülmüştür. Sınıfın arka sıraların da veya kenar sıralarda tek başına

oturtulan bu öğrencilerin sınıftan yalıtılmış bir öğrenme öğretme sürecinde yer aldıkları gözlenmiştir. Dışlanmışlık ve yalıtılmışlık bu öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliği ortaya çıkarmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğe düşmüş bu öğrencilerin kimisinin sadece okumada sorun yaşadığı, bazılarının yazmada, bazılarının işlem yapmada, kimisinin de dikkatini toplamada sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Kimi bu sorunlardan birisini yaşarken kimisi bu sorunların tamamını yaşayabildiği görülmüştür. Yapılan alınyazı taramasında bu sorunlar "öğrenme güçlüğü" kavramı altında toplandığı belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü konuşma, dinleme, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, yazma ve yazılı anlatım becerilerinin, matematiksel mantık kurma ve aritmetik hesap yapma becerilerinin kazandırılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendisini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terimdir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü genellikle okul döneminde belirtiler gösterir. Çocuğun okula başlayıp, ilk senede yaşadığı öğrenme problemleriyle dikkat çeker (MEGEP,2014). ilk okuma yazma sürecinin başlaması ile birlikte, öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerinden olan yazma güçlüğü belirginleşmeye başlar.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2014) öğrenme güçlüğünün belirtilerini; gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, yavaş veya yanlış kelime okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, sayı algısında ve hesaplama da, akıl yürütmede sorun yaşama, yazmada ve yazılı anlatımda güçlük yaşama olarak sıralamıştır. Bu belirtilere göre öğrenme güçlüğü üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak ifade edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Okuma güçlüğünün (disleksi) en belirgin özelliği harf ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır. Öğrenciler sözcükleri tanıya bilmelerine rağmen sesleri birleştirirken güçlük yaşarlar. Bu yüzden okuma ve konuşmada sorun yaşarlar. Okumada yaşıtlarına göre daha geride oldukları için genellikle ilkokula başladıktan sonra fark edilirler. Yazma güçlüğü (disgrafi) yaşayan öğrenciler yaşıtlarına göre daha yavaş yazarlar. Harf, hece, noktalama ve gramer sorunu yaşarlar. Yazı yazarken ise kelimler arasında boşluk bırakmayarak veya bir kelimeyi birkaç parçaya bölerek düzensiz bir şekilde yazarlar. Matematik (aritmetik) güçlüğü (diskalkuli) yaşayan öğrenciler sayı saymada ve işlem yapmakta yavaştırlar.

Parmaklarını sayarlar, sembol, işaret, terimleri anlamakta ve çarpım tablosunu ezberlemekte sorun yaşarlar (MEGEP,2014).

TALIS (2018) raporuna göre öğretmenler özel eğitim gerektiren öğrencileri tanıma bu alanla ilgili etkinlikler geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Başar ve Göncü (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgilerinin çoğunlukla yanlış ya da eksik olduğu tespit edilmiştir. Esen ve Çiftçi (2000) tarafından yapılan çalışma da ise sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının nedeninin öğretmenlik lisans eğitiminde öğrenme güçlüğü adı altında bir dersin olmaması düşünülmüştür. Altun ve Uzuner (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin hizmet içi ve hizmet öncesi süreçte yeterli eğitimi almadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği programında direk öğrenme güçlüğüne yönelik bir ders ve ders içeriği bulunmamaktadır. Öğretmen adayları son sınıfta sadece teorik olarak 2 saatlik 'özel eğitim' dersi almaktadır. Bu derste sadece bir konu öğrenme güçlüğüne ayrılmakta ve üzerinde çok durulmamaktadır. Yapılan literatür taramalarında öğrenme güçlüğünün bir çok boyutu olduğu göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenliği programında olan öğretim derslerinde de bu konuya değinilmesinin öğretmenler için daha yararlı olacağı söylenebilir. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi, matematik öğretimi, Türkçe öğretimi gibi derslerde de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere değinilmesi ve bu öğrencilere yönelik etkinliklerin sunulması veya sınıf öğretmeni adaylarından etkilik planları hazırlamaları istenmesinin bilgi eksikliği ve kavram yanılgılarının giderilmesinde olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda rehberlik ve kaynaştırma derslerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere değinilmesi ve bu öğrencilerin tespiti ve tespitinden sonra ki sürecin nasıl işleyeceği, bu süreçte öğretmenlere düşen görevlerin anlatılması ve benimsetilmesi bu sürecin daha sağlıklı yürümesini sağlayabilir. Yangın ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının aldığı lisans eğitiminin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Rehberlik, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, İlköğretimde Kaynaştırma, Okuma-Yazma Öğretimi, Matematik Öğretimi gibi derslerde öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü teriminin kapsamını yeterince alamadığı için bilgilerinin yetersiz düzeyde kaldığı bulunmuştur.

Disgrafi (yazma güçlüğü) ilk okuma yazma sürecinin başlamasıyla fark edilebilen bir güçlüktür. Okunaksız el yazısı ile fark edilmeye başlanan dis-

garafi, sayıları ve harfleri ters yazma, yazı yazarken bazı sesleri yazmama ("portakal" yerine "portkl" gibi), kelimenin ortasında bazı harfleri büyük harfle yazma ("aRaba" gibi), yazım ve noktalamaya dikkat etmeden yazma ve kelimelerin arasında boşluk bırakmadan yazma ("Bugünhavaçok güzel" gibi) belirtiler verebilmektedir (Disgrafi merkezi, 2020). Ayrıca disgrafili öğrenciler kelimeleri hecelerine doğru ayırmada, uzun sözlükleri yazmada zorlanma ve yer değiştirme gibi hatalar yapabilmektedir. DSM' ye göre yazma güçlüğü terimi harf harf söyleme ve yazma doğruluğunda, dilbilgisi ve noktalama doğruluğunda, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeninde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Yazma becerisinde güçlük yaşayan öğrenciler sınıfta tahtaya yazılanı defterine geçirmede, ev ödevlerini tamamlamada ve sınıf içi etkinliklere katılmada problemler yaşamaktadırlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). İlk okuma yazma süreci ilerledikçe öğrencinin sesleri, heceleri, kelime ve cümleleri yazması güçleşmektedir. Bu güçlük akademik başarısızlığı da beraberinde getirebilmektedir. Akademik başarısızlıkla beraber duygusal sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin disgrafi konusunda yeterince bilgisinin olmaması ya da kavram yanılgısı dışlanma gibi sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Başar ve Göncü'nün (2018) çalışmasında en fazla kavram yanılgısının olduğu ya da bilmedikleri kavramlardan birisi de disgrafi olmuştur. Ortaya çıkan duygusal sorunları gidermenin daha güç olacağı söylenebilir. Başar ve Batur (2018), Razon (2007) çalışmasında duygusal sorunların öğrencilerin anlama becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan ulusal alan yazın taramasında sınırlı sayıda disgrafili öğrencilerle ilgili çalışmaya rastlanılmıştır. İlgili alanyazın taramasında araştırmaların daha çok yazı okunaklılığını arttırmak için yapıldığı görülmüştür (Duran ve Karataş, 2019; Ulu, 2019; Kurban, Kuşdemir ve Bulut, 2018; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Akyol ve Özdemir, 2018). Disgrafili öğrencilerin yaptıkları yazma hataları boyutuna değinilen çok az çalışmaya rastlanmıştır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 20029). Yapılan uluslar arası alanyazın taramasında ise çalışmaların daha çok tıbbi boyutla ilgili olduğu görülmüştür (Döhla vd. 2018; Hepner vd., 2017; Döhla ve Heim, 2016; Rapp vd, 2016). Eğitim boyutunu ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma bulunurken (Mehta ve Nandgaonkar, 2019; Ong vd., 2019) disgrafili öğrencilerin yazma hatalarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin öğrencilerini gözlemlerken, yazma güçlüğünü

gidermeye yönelik etkinlik geliştirirken, akademik çalışmalarda belirlenmiş hata ölçütlerine göre çalışıldığında öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Çalışmanın alanda böyle bir boşluğu gidereceği düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokulda öğrenim gören disgrafili öğrencilerin yazma hatalarını tespit etmektir. Bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören disgarafili (yazma güçlüğü) öğrenciler dikte metinlerde hangi yazım yanlışlarını yapmıştır?
2. İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören disgarafili (yazma güçlüğü) öğrenciler kopya metinlerde hangi yazım yanlışlarını yapmıştır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni "farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 78). Bu nedenle disgrafi tanısı almış öğrencilerin yazma hataları bir olgu olarak ele alınmıştır. Disgrafi tanısı almış öğrencilerin yazma hataları tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu Belirleme Süreci

Araştırmanın çalışma grubu, tesadüfî olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnek yönteminin amacı, araştırma sonuçlarının evrene doğrudan genelleme yapılması değil, araştırılan birey veya durumları derinlemesine betimleme ve bunları anlamadır (Ekiz, 2015). Bu çalışmada amaçlı örneklem türlerinden benzeşik homojen örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Benzeşik homojen örnekleme, tanımlanmış belirli niteliklere sahip bireylerin seçilerek araştırmaya dahil edilmesidir (Ekiz, 2015). Bu bağlamda bu çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı almış ve yazma güçlüğü yaşayan 3. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci seçilmiştir.

Araştırma, Uşak ili, Merkez ilçesinde ki yedi ilkokulda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda farklı görüşler farklı yazma hatalarını tespit etmek ve bu hataları genellemek için örneklem sayısı mümkün olduğunca fazla tutulmuştur.

Yapılan çalışmada öğrenciler ile birebir çalışma yürütüldüğü için Uşak Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni ve etik kurul izni alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Uşak ilİ Merkez ilçesinde ki ilkokullara gidilerek okul idaresine yapılan çalışma anlatılmıştır. Okul idaresinden gerekli izinler alındıktan sonra okul rehber öğretmeni ile görüşülerek öğrenme güçlüğü tanısı almış 3. Sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Öğrencilerin araştırma için uygun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ilk önce sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin yazmakta isteksiz olduklarını, düzensiz not tuttuklarını, yazılarının kötü veya okunaksız olduklarını ve yazma hataları yaptıklarını dile getirmiştir. Daha sonra belirlenen öğrencilerin Türkçe defterlerinden yazı örnekleri alınmış ve 2 alan uzmanı ve 1 sınıf öğretmeni ile yazı örnekleri değerlendirilmiştir. Belirlenen öğrencilerde yazma güçlüğü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı almayan öğrencilerinde yazma hataları yapabiliyor olmasından dolayı farklı okullarda görev yapan 4 sınıf öğretmeni ile odak görüşme yapılmış ve yazma güçlüğünden kaynaklanan hatalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Toplamda 7 ilkokulda öğrenim gören 3 kız ve 7 erkek olmak üzere 10 öğrenci ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Belirlenen öğrencilerin aileleri çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve ailenin çalışma için izin vermesi sağlanmıştır. Öğrenci isimlerinin verilmesinin etik olarak uygun olmadığı düşünüldüğünden dolayı öğrenciler Ö1.,Ö2.,...Ö10. olarak kodlanmıştır.

2.3. Çalışma Ortamı

Çalışma öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda idareciler tarafından tahsis edilen boş sınıflarda yürütülmüştür. Mesai saatleri dışında yapılan çalışma öğrencilerin derslerini aksatmaması için haftada 1 ders saati ile sınırlı tutulmuştur. Her gün iki farklı öğrenci ile metin yazma çalışması yapılmıştır. Çalışma 8 hafta yürütülmüş, her öğrenci için 8 ders saati sürmüş ve toplamda 80 ders saatinde gerekli bilgiler toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Öğrencilerin Türkçe defterleri:

Öğrencilerin Türkçe defterlerinden örnekler alınarak sınıf öğretmenliği ve Türkçe alanında görev yapan 3 uzman ile incelenmiş ve tüm öğrencilerin yaptığı ortak hatalar genellenmeye çalışılmıştır.

2.4.2. Dikte ve Kopyalama metinleri:

Araştırma için 3. Sınıf kaynakları taranmış ve öğrencilerin seviyesine uygun 4 metin seçilmiştir. Metinlerin seçiminde halen ilkokul 3. sınıflarda görevli 5 sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmenliği alanında 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların uygun görüş belirttiği 4 yazma metni araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Seçilen metinler önce dikte ettirilmiş daha sonra tahtaya yazılarak öğrencinin defterine kopyalaması sağlanmıştır. Yazma metinlerine ilişkin bilgiler tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dikte ve kopyalama metinleri bilgileri

Metnin adı	Metindeki kelime sayısı	Metnin uzunluğu
Aslan ile fare	66	18 cümle
At ile eşek	90	11 cümle
Sıkarken öldü	51	8 cümle
Hiç göle maya çalınır mı?	85	11 cümle
Toplam	348	48 cümle

2.5. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. İki uzman cevaplarının görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlnmiş ve ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen, Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü

kullanılarak araştırmanın güvenirliği %92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilir olarak kabul edilmesi için güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması gerekmektedir. Analiz sonucunda elde edilen verilerin frekans dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

3.1. İlkokul Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Disgrafili (Yazma Güçlüğü) Öğrencilerin Dikte Metinlerindeki Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

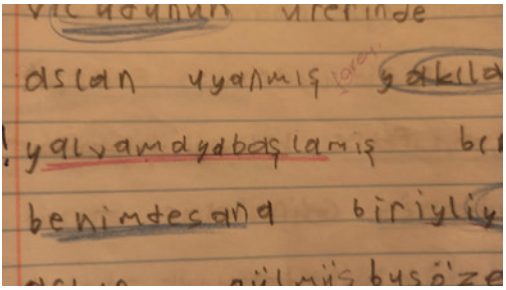
Disgirafili öğrencilerin dört dikte metin yazıları analiz edilmiş ve elde edilen toplam hata bulguları tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Dikte metinlerde disgrafili öğrencilerin yazma hataları

	Mükerrer yazma				Binişiklik			Ekleme			Eksiltme			Ayırma		Değiştirme		
Öğrenci	Harf	Hece	Kelime	Kelime topluluğu	2 kelime	3 kelime	4 ve daha fazla kelime	Hece	Metinde olmayan kelime	Anlamı olmayan kelime	Hece	Kelime	Kelime topluluğu	Harf	hece	Harf karıştırma	Yer değiştirme	Kelimenin anlamını değiştirme
Ö.1.	2	-	-	-	15	8	3		-	2		3		-	6	12	1	5
Ö.2.	-	-	1	-	25	4	1	2	-	-	3	4	-	-	1	11	-	7
Ö.3		2		2	11	4	-	3	-	-	8	9	-	-	-	1	-	4
Ö.4.	1	-	1	-	-	1	-	2	2	4	11	5	5	-	2	11	-	6
Ö.5.	-	-	1	-	6	-	-	3	2	6	2	6	-	1	8	10	-	1
Ö.6.	1	1	-	1	14	1	-	-	-	3	1	1	2	-	-	-	-	-
Ö.7.	-	-	1	-	12	3	1	1	1	2	1	2	-	-	3	6	-	5
Ö.8.	-	-	4	-	21	4	-	-	-	-	3	5	1	-	6	4	-	4
Ö.9.	-	-	1	1	5	6	-	-	-	-	-	-	-	1	7	4	-	1
Ö.10.	5	3	1	-	10	4	5	2	-	2	4	6	-	-	4	2	1	8
Top.	9	6	10	4	119	35	10	13	5	19	33	41	8	2	37	61	2	41

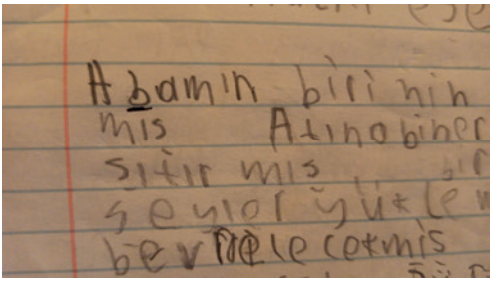
Tablo-1 incelendiğinde dikte metinlerde disgrafi (yazma güçlüğü) sorunu yaşayan öğrencilere özgü yazma hataları görülmektedir. Disgrafili öğrencile-

rin dikte metinlerde iki kelimeden oluşan binişiklik hatasını en fazla yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bu hatayı dört dikte metininin toplamında 119 kez tekrar ettiği görülmektedir. Ö2. Olarak kodlanan öğrencinin İki kelime binişiklik hatasını toplamda 25 kez tekrarla en çok bu hatayı yapan öğrenci olduğu belirlenmiştir.



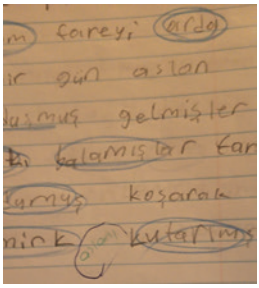
Örnek iki kelime binişiklik yazma hatası

Frekansı en yüksek ikinci hata harf değiştirme hatasıdır. Öğrencilerin bu hatayı toplamda 61 kez tekrar ettiği görülmektedir. Ö1. Olarak kodlanan öğrencinin harf değiştirme hatasını toplamda 12 kez tekrar ederek harf değiştirme hatasını en çok yapan öğrenci olduğu belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin dikte metinlerde en çok b-d, m-n, z-s, p-b ve t-d harflerini karıştırdıkları tespit edilmiştir.

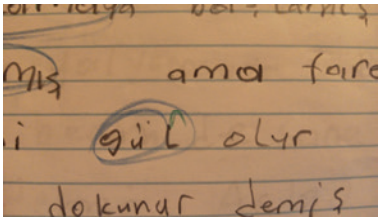


Örnek harf değiştirme hatası

Kelime eksiltme ve kelimenin anlamını değiştirecek şekilde harf değiştirme veya kelimenin çoğunluğunu değiştirme en çok yapılan diğer hatalardır.

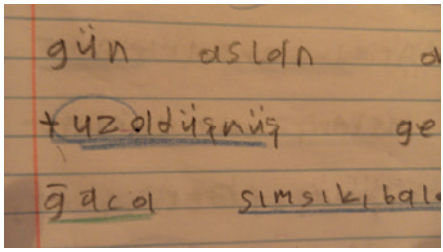


Örnek elime eklsitme hatası

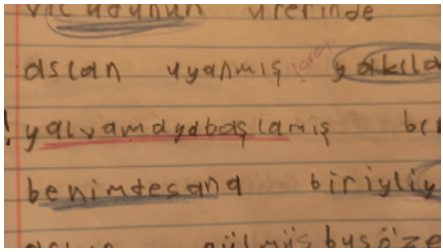


Örnek kelimenin anlamını değiştirme hatası

Disgrafili öğrencilerin en az harf ayırma ve kelimenin veya harfin yerini değiştirme hatası yapmışlardır.

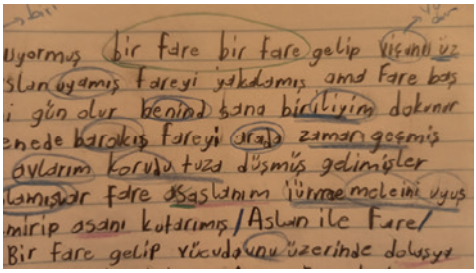


Örnek harf ayırma hatası



Örnek kelimenin yerini değiştirme hatası

Öğrencilerin en az yaptıkları başka bir hata ise kelime topluluğunu mükerrer yazma hatasıdır. Öğrenciler bu hatayı toplamda dört kez tekrar etmişlerdir.



Örnek kelime topluluğu mükerrer yazma hatası

3.2. İlkokul Üçüncü Sınıfta Öğrenim Gören Disgarafili (Yazma Güçlüğü) Öğrencilerin Kopya Metinlerindeki Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

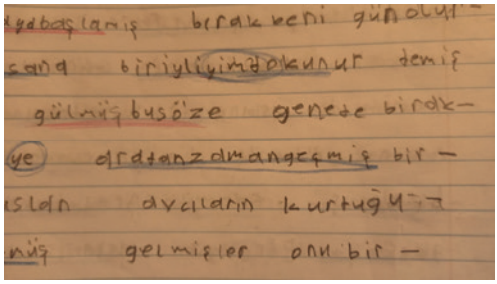
Disgirafili öğrencilerin dört kopya metin yazıları analiz edilmiş ve elde edilen toplam hata bulguları tablo-3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Kopya metinlerde disgrafili öğrencilerin yazma hataları

	Mükerrer yazma				Binişiklik			Ekleme			Eksiltme			Ayırma		Değiştirme		
Öğrenci	Harf	Hece	Kelime	Kelime topluluğu	2 kelime	3 kelime	4 ve daha fazla kelime	Hece	Metinde olmayan kelime	Anlamı olmayan kelime	Hece	Kelime	Kelime topluluğu	Harf	hece	Harf	Yer değiştirme	Kelimenin anlamını değiştirme
Ö.1.	-	-	-	-	12	11	3	-	-	-	1	3	-	2	2	2	-	-
Ö.2.	-	-	-	-	16	4	-	-	1	1	4	2	-	-	3	11	2	5
Ö.3	-	-	-	-	4	3	3	-	-	-	2	1	-	-	-	3	-	2
Ö.4.	1	1	-	2	5	1	-	1	-	7	-	4	5	-	1	4	1	3
Ö.5.	-	-	1	2	-	-	-	-	-	1	-	7	3	6	3	4	1	3
Ö.6.	-	-	2	-	12	1	2	-	-	1	1	1	4	-	1	-	-	-
Ö.7.	-	-	1	-	6	2	-	-	-	-	2	1	-	-	4	3	-	4
Ö.8.	2	-	1	-	8	3	-	-	1	-		6		-	-	8	-	1
Ö.9.	-	1	-	-	3	3	-	-	-	-	-	3	-	-	-	5	-	-
Ö.10.	-	-	-	-	6	3	3	-	-	-	-	-	2	-	1	4	-	4
Top.	3	2	4	4	72	31	11	1	2	10	10	28	14	8	15	44	4	22

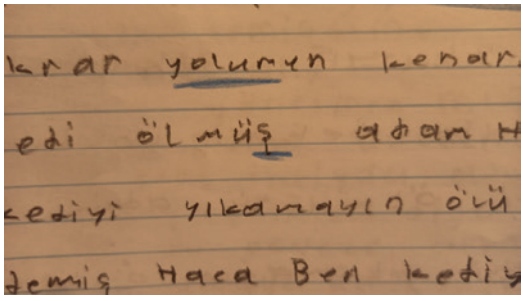
Tablo-3 incelendiğinde kopya metinlerde disgrafi (yazma güçlüğü) sorunu yaşayan öğrencilere özgü yazma hataları görülmektedir. Disgrafili öğrencilerin en çok iki kelime binişiklik hatası yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler bu hatayı dört dikte metnin toplamında 72 kez tekrar ettikleri görülmektedir. Ö1. ve Ö6. Olarak kodlanan öğrencilerin İki kelime binişiklik hatasını toplamda 12 kez tekrar ederek bu hatayı en çok yapan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Frekansı en yüksek ikinci hata harf değiştirme hatasıdır. Öğren-

cilerin bu hatayı toplamda 44 kez tekrar ettikleri görülmektedir. Ö2. Olarak kodlanan öğrencinin harf değiştirme hatasını toplamda 11 kez tekrar ederek bu hatayı en çok yapan öğrenci olduğu belirlenmiştir. Disgrafili öğrencilerin kopya metinlerde en çok b-d, z-s, p-b, p-t ve t-d harflerini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Üç kelimeyi binişiklik hatası en çok yapılan diğer hatadır.



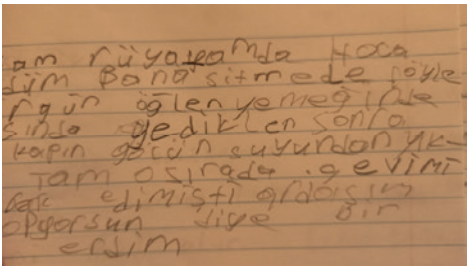
Örnek üç kelimeyi binişiklik hatası

Disgrafili öğrencilerin en az hece ekleme hatası yaptıkları görülmektedir.

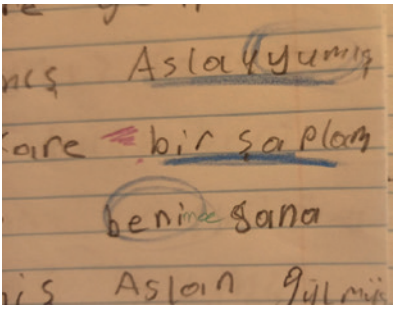


Örnek hece ekleme hatası

Frekansı en düşük olan bir diğer hatalar ise hece mükerrerliği ve metinde olmayan kelime ekleme hataları olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu hataları dört kopya metnin de toplam birer kez tekrar ettikleri belirlenmiştir.



Örnek heceyi mükerrer yazma hatası



Örnek metinde olmayan ve anlamı olamayan kelime ekleme hatası

4. Sonuç ve Tartışma

Dikte metin çalışmasında disgrafili öğrencilere özgü mükerrer yazma, binişiklik, ekleme, eksiltme, ayırma ve değişitirme yazma hatalarınınn yapıldığı belirlenmiştir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan çalışmada da birleşik yazma, hece ayırma sözlük ekleme ve sözcüğü yanlış yazma hatalarının tespit edildiği görülmüştür. Ancak yapılan birleşik yazma ve ayırarak yazmanın tanımaları aynı olsa da kapsam alanları farklı olduğu için hata isimleri olarak farklı isimlendirmeler yapılmıştır. İki kelimeyi birleşik yazmakta ziyade iki kelimeden fazla kelimelerin de binişik yazıldığı görüldüğü için birleşik yazma, binişik yazma olarak isimlendirilmiştir. Ayırarak yazmanın ise sadece heceleri ayırmak olmadığı, harflerinde ayrılarak yazılabildiği görülmüştür. Bu yüzden hece ayırma yerinne ayırarak yazma ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca mükerrer yazma tanımına hiçbir çalışmada rastlanılmamıştır. Disgrafili öğrenciler harf, hece, kelime ve kelime toplulıuğunu mükerrer yazmaktadır. Öğrenciler en çok kelime ve harfi mükerrer yazma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımda sorun yaşamalarından kaynaklanabilir. Rack (2017) tarafından yapılan çalışmada disleksili (okuma güçlüğü) öğrencilerin kısa süreli belleklerinin zayıf olduğu bulunmuştur. Disleksi ve disgrafi öğrenme güçlüğünün alt grupları olduğu için disgrafili öğrencilerinde kısa süreli beleklerinin zayıf olduğu düşünülmektedir. Binişiklik hatası olarak ise disgrafili

öğrencilerin en fazla yaptıkları hata iki kelimeyi birbirine binişik yazma hatası olduğu tespit edilmiştir. Disgrafili öğrenciler arada hiç boşluk bırakmadan üç ve daha fazla kelimeyi binişik yazabilmektedir. Bu durum disgrafili öğrencilerin dikkat ve odaklanma alanında yetersizlik yaşamalarından kaynaklanabilir. Korkmazlar (2016:111) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkat, hafıza ve odanlanma problemleri yaşayabileceğini belirtmiştir. Ekleme hatalarında öğrencilerin harf yada hece değiştirerek anlamı olmayan kelime üretmesinin en fazla yapılan yazma hatası olduğu tespit edilmiştir. Başar, Karasu ve Şener (2016) çalışmasında bu olayı tasarlama olarak tanımlamıştır. Disgrafili öğrenciler işitsel algıda ki yetersizlikten dolayı anlayamadıkları kelimeleri ekleme olarak tasarladıkları söylenebilir. Eksiltme hatasında ise öğrenciler en fazla kelime eksiltme hatası yapmaktadır. Disgrafili öğrencilerin algılamadıkları kelimeleri eksilterek yazmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Ayırma hatasında öğrenciler kelimeyi hecesinden ayırarak sanki iki yada üç farklı kelimeymiş gibi yazdıkları ve/veya kelimede ki harfleri ayırarak yazdıkları tespit edilmiştir. Bu durumun disgrafili öğrencilerin bütünü algılayamama sorunundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Değiştirme hatasında ise öğrenciler harf değiştirme ve kelimenin anlamını değiştirecek şekilde harf değiştirme hatası yapmaktadırlar. Disgrafili öğrencilerin en çok b-d, m-n, z-s, p-b ve t-d harflerini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Kelimenin anlamını değiştirecek şekilde harf değitirme hatasının ise hece ve ses olarak benzer kelimelerde yapıldığı görülmüştür. Bu durumun da disgrafili öğrencilerin görsel ve işitsel algıda yaşadıkları sorundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Disgrafili öğrencilerin kopya metinleri yazmada dikte metinleri yazmaya göre daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca disgrafili öğrencilerin kopya metin yazarken daha çok zaman harcadıkları görülmüşütür. Kopya metinlerde yazma hatalarının daha az olmasının hem daha çok zaman ayırdıklarından hem de metinleri görsel olarak gördüklerinden kaynaklağı düşünülmektedir. Kopya metinlerde de dikte metinlerde olduğu gibi öğrenciler en fazla iki kelimeyi birbirine biniştirerek yazma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Binişik yazma hatasının disgrafili öğrencilerin en fazla yaptıkları yazma hatası olduğu söylenebilir. Kopya metinlerde en fazla yapılan ikinci hatanın ise harf değiştirme hatası olduğu görülmüştür. Disgrafili öğrencilerin kopya metinlerde en çok t-d, b-d, p-b ve s-z harflrini karıştırdığı tespit edilmiştir. Kopya metinlerde kelime eksiltme yine disgrafili öğrencilerin en fazla yaptıkları yazma hatası

olduğu tespit edilmiştir. Bu durum disgrafili öğrencilerin görsel ve işitsel algıda ki yetersizlik yaşamalarından kaynaklanabilir. Bender (2012) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin görsel algı, işitsel algı ve dokunsal algıda sorun yaşayabileceğini belirtmiştir. Disgrafili öğrencilerin dikte metinlerde daha fazla yazma hatası yaparken kopya metinlerde daha az yazma hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler:

Araştırma sonuçlarına yönelik

1. Öğretmenlere disgrafi farkındalığı eğitimi verilebilir.
2. Disgrafili öğrencilere başlangıç sürecinde çok heceli kelimeler yazdırılmamalıdır. Hece sayısı kademeli olarak arttırılmalıdır.
3. Disgrafili öğrencilere kopyalama metin ağırlıklı çalışma yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik

1. Bu çalışma ilkokul 3. Sınıflarda yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilebilir.
2. Çalışma farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

AKYOL, H., ve ÖZDEMİR, E. Ç. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: ilkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, *13*(4), 299-320.

ALTUN, T., Uzuner, F G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri *International Journal Of Social Science*, 44, 33-49.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.(1993). DSM-IV draft criteria. Washington: American Psychiatric Pub.

AMERİKAN PSİKİYATRİ BİRLİĞİ.(2014). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, Beşinci Baskı (Dsm-5), Tanı ölçütleri başvuru elkitabı. (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği: Ankara.

ARSLAN, D., Bağcı, H. (2017). İlköğretim öğrencilerinin (2.-7. sınıf) yazı hızı: Kesit çalışması·. *Journal of International Social Research*, *10*(50).

ASFUROĞLU, B. Ö., Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, *38*(1), 49-54.

AYDIN, O.,, Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin arttırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*, 1-23.

BAŞAR, M., Göncü, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33 (1)185-206

BAŞAR, M., Karasu, M., Şener, N. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi. İstanbul: Altın Kitaplar.

BAŞAR, M., Batur, Z. (2018). Examination of the students' mistakes of oral reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(2), 181-189.

BENDER, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. Corwin Press.

DİSGRAFİ MERKEZİ, http://disleksi.com.tr/disgrafi-yazma-guclugu/ adresinden 10.03.2010 tarihinde alınmıştır.

DOHLA, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers in psychology*, *6*, 2045.

DOHLA, D., Willmes, K., & Heim, S. (2018). Cognitive profiles of developmental dysgraphia. *Frontiers in psychology*, *9*, 2006.

DURAN, E., Karataş, A. (2019). Elimination of writing difficulty in primary school: An action research. *International Journal Of Progressive Education*, *15*(5).

EKİZ, D. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

ERDEN, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarina devam eden türk çocuklarinin sinif düzeylerine göre okuma hizi ve yazim hatalari normlarinin geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 13 (1) 5-13

ESEN, A. ve Çiftçi, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 8,1-6

HEPNER, C., McCloskey, M., & Rapp, B. (2017). Do reading and spelling share orthographic representations? Evidence from developmental dysgraphia. *Cognitive neuropsychology*, *34*(3-4), 119-143.

KARAKAYA, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri (S. 55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.

KORKMAZLAR, Ü. (2016). Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. (Editör: Kulaksızoğlu, A.). Farklı gelişen çocuklar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

KUŞDEMİR, Y., Kurban, H., ve Bulut, P. (2018). yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, *7*(2), 1190-1209.

MEGEP (2014), Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Http: // Www .M egep . M e b .Gov. Tr/ Mte_ Program_ Modul/Moduller_ Pdf/%C3%96%C4%9frenme%20g%C3% Bc% C3% A7l%C3%Bc%C4%9f%C3%Bc.Pdf adresinden 09.03.2020 tarihinde alınmıştır.

MEHTA, P. P., & Nandgaonkar, H. P. (2019). Visual-perceptual training for handwriting legibility and speed in children with handwriting difficulties: A single-arm interventional study. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, *51*(1), 14.

MERRIAM, S. B. (2013). Nitel araştırma, Çeviri Ed. Selahattin Turan, Ankara: Nobel.

MILES, M. B., & Huberman, A. M. (1994).Qualitative data analysis: an expanded source book. (2nd Edition). Calif. : Sage Publications

ONG, L. H., Soh, S. K., Ho, S. J., & Yeong, M. Y. M. (2019). Primary-school teachers' expectations of handwriting skills in primary-school children. *American Journal of Occupational Therapy*, *73*(4_Supplement_1), 7311505212p1-7311505212p1.

RACK, J. P.(2017) dyslexia: the phonological deficit hypothesis (Fawcett,A.,Nicolson R, Edit) Diyslexia and childiren, Roudledge, taylorfrançis.com adresinden 23.02.2020 tarihinde alınmıştır.

RAPP, B., Purcell, J., Hillis, A. E., Capasso, R., & Miceli, G. (2016). Neural bases of orthographic long-term memory and working memory in dysgraphia. *Brain*, *139*(2), 588-604.

RAZON, N. (2007). Okuma güçlükleri, www.aku.egitim.tr adresinden 08.03.2020 tarihinde alınmıştır.

TEDMEM (2019). TALIS 2018 raporu, Editör: Emin Karip, Analiz Dizisi.

ULU, H. (2019). İlkokul Birinci Sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 195-211.

YANGIN, S. , Yangın, N. , Önder, V., Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları, *Education Sciences, (Nwseas)* 11 (4) 243-266

YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (389-404)

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM STİLİ, ÖĞRETMENLERİN ZORUNLU VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ALGISINI ETKİLER Mİ?

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ali GÜRSOY[1], Kemal KÖKSAL[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Milli Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu, Ankara, agursoy@kho.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8408-2415.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Serik İşletme Fakültesi, Antalya, kemalkoksal@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7653-1762.

Geliş Tarihi: 10.10.2018 **Kabul Tarihi:** 02.07.2019

Öz: Araştırmada okul yöneticilerinin iletişim stilinin öğretmenlerin zorunlu vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Veriler ortaokulda görev yapan 251 öğretmenden kolayda örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Verileri toplamak için bildiren ve danışan iletişim stili ölçeği ve zorunlu vatandaşlık davranışı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizi, sırasıyla doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach alpha katsayısı ile kontrol edilmiştir. Hipotezlerin testi için korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda yöneticinin bildiren iletişim stilinin zorunlu vatandaşlık davranışını pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği ve danışman iletişim stilinin zorunlu vatandaşlık davranışını negatif ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu Vatandaşlık Davranışı, Yönetici İletişim Stili, Bildiren İletişim Stili, Danışman İletişim Stili

DOES THE COMMUNICATION STYLE OF SCHOOLS' MANAGERS INFLUENCE THE PERCEPTION OF COMPULSORY CITIZENSHIP BEHAVIOR OF TEACHERS?

Abstract:

The effect of the communication style of schools' managers on the perception of compulsory citizenship behavior of teachers has been investigated in this study. The data was collected by convenience sampling method from 251 teachers working at the secondary school. To collect the data, the managers' telling and consulting communication style scale and compulsory citizenship behavior scale was used. Confirmatory factor analysis and Cronbach alpha coefficient were used to check the validity and reliability of the scales, respectively. The regression and correlation analyses were performed to test the hypotheses. According to the results, the managers' telling communication style had a positive and significant effect on compulsory citizenship behavior of teachers, besides the managers' consulting communication style had a negative and significant effect on compulsory citizenship behavior of teachers.

Keywords: Compulsory Citizenship Behavior, Managers' Communication Style, Telling Communication Style, Consulting Communication Style

Giriş

Yöneticiler örgütsel amaçlara ulaşabilmek için çalışanlarından örgüt yararına gönüllü ekstra rol davranışları beklemektedir. Bu beklenti zaman içinde çalışanlar tarafından gereklilik olarak algılandığında, davranışın gönüllülük özelliği ortadan kalkarak, zorunlu gibi algılanabilmektedir (Vigoda-Gadot, 2006). Özellikle eğitim örgütlerindeki yöneticiler, özelde okulun başarısı, genelde toplumsal gelişme için eğitimin kalitesini ve etkinliğini artırmak adına öğretmenlerden öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacak ekstra rol davranışı bekleyebilmektedir. Bu beklenti, diğer çalışma arkadaşları ve yöneticiler tarafından sıklıkla olduğunda zorunluluk algısına dönüşebilmektedir. Zorunlu

olarak gösterilen ekstra rol davranışı, diğer bir ifadeyle zorunlu vatandaşlık davranışı (ZVD) çalışan performansının düşmesi, etkinliğinin azalması, aykırı işyeri davranışı ve işten ayrılma niyetinin artması gibi olumsuz bireysel ve örgütsel sonuçlara neden olmaktadır (Vigoda-Gadot, 2007).

Örgütte birçok tutum ve davranışın belirleyicisi olan örgütsel iletişim (Muchinsky, 1977; Putti vd., 1990; Neves ve Eisenberger, 2012; Dasgupta vd., 2013), yöneticilerin örgütsel amaçlara ulaşmasında en önemli araçlar arasında yer almaktadır (Snyder ve Morris, 1984; Pfeffer, 1998). Yöneticiler uygun iletişim stili sayesinde işlerini seven, örgütsel performansı artırmaya çabalayan çalışanlarla, huzurlu ve mutlu bir çalışma ortamı yaratabilir. Yöneticinin iletişim stili, çalışanların görev tanımlarındaki rol ve ekstra rol performansı üzerinde de etkilidir (Neves ve Eisenberger, 2012). Karşılıklılık (Gouldner, 1960) ve sosyal mübadele kuramı (Blau, 1964) kapsamında yöneticinin astıyla kurduğu iletişime bağlı olarak çalışanların tutum ve davranışlarının etkilenebileceği ifade edilebilir. Yönetici ile astı arasında olan açık ve pozitif iletişim olumlu iş tutumlarını artırırken olumsuz iş tutumlarını azaltmaktadır (Dasgupta vd., 2013). İlgili alan yazında iletişim stilinin iş tutumları ve davranışlarını; özellikle de ekstra rol davranışını etkilediği ifade edilmesine rağmen yöneticinin iletişim stilinin ekstra rol davranışının zorunluluk olarak algılanması üzerindeki etkisini araştıran çalışma bildiğimiz kadarıyla bulunmamaktadır. Bu kapsamda çalışmada, yöneticinin yönetim stiline bağlı olarak, görev odaklı yönetim tarzı kapsamında "bildiren iletişim stili" ve çalışan odaklı yönetim tarzı kapsamında "danışman iletişim stili"nin ZVD algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin üstlendikleri geleceği şekillendirme görevi nedeniyle ekstra rol davranışlarının hem kurumları hem de ülke açısından önemi büyüktür. Ekstra rol davranışı beklentisinin zorunlu olarak algılanmasında, yönetici iletişim stillerinden hangisinin ve ne tür bir etkisinin olduğunun tespit edilmesinin, örgütün, dolayısıyla eğitimin etkinliği ve verimliliği açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Çalışma, yöneticinin iletişim stili ile ZVD arasındaki ilişkiyi araştıran keşifsel ve görgül bir araştırmadır.

Kuramsal Çerçeve

Zorunlu vatandaşlık davranışı

Çalışanların rol tanımlarının dışında ekstra rol davranışı göstermesi örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) olarak ifade edilmiştir (Organ, 1988).

ÖVD'nin örgütsel etkinliğe olan katkısından (Bolinovd., 2002; Rauf, 2016) dolayı yönetici ve kimi zaman da çalışma arkadaşları tarafından istenen bir davranıştır (Bolino vd., 2010). Son dönemde yapılan çalışmalar, ÖVD'nin pozitif sonuçlarının yanında karanlık bir yönünden ve olumsuz sonuçlarından da bahsetmeye başlamıştır (Zhao vd., 2014; Liu vd., 2017; Vigoda-Gadot, 2007). Vigoda-Gadot (2006) yönetici ve çalışma arkadaşları tarafından ekstra rol davranışı konusunda gösterilen baskılar sonucunda ÖVD'nin gönüllülük özelliğinin zorunluluğa dönüştüğünü ifade etmiştir. Çalışanların ÖVD'yi kişisel amaçları için politik bir araç olarak kullanması da (Bolino, 1999) diğer çalışanların da bu davranışı göstermesi konusunda bir baskı oluşturmaktadır. ÖVD'nin yönetici ve diğer çalışma arkadaşlarının baskısıyla istenmesi ya da diğer çalışanların politik bir araç kullanması sonucunda zorunlu olarak gösterilmesi zorunlu vatandaşlık davranışı olarak adlandırılmıştır (Vigoda-Gadot, 2006). ZVD'nin örgütsel sonuçlar üzerindeki olumsuz etkisinden dolayı (Vigoda-Gadot, 2007; He vd., 2017) öncüllerinin tespit edilmesi ve bu kavramın daha iyi anlaşılması örgütsel etkinlik için önemlidir. ZVD'nin öncüllerine yönelik yapılan çalışmalarda (Zhao vd., 2014; Liu vd., 2017; Zhao vd., 2013; Yıldız ve Yıldız, 2016; Alkan ve Turgut, 2015) yöneticinin çalışanlarına isteklerini iletme stiline yönelik bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu maksatla ZVD algısının oluşmasında yöneticinin iletişim stilinin rolünün incelenmesi önem arz etmektedir.

Yöneticinin iletişim stili

Bireysel ve ortak amaçlara ulaşabilmek için kurulan örgütte, çalışanlar arasındaki mesaj alışverişi örgütsel iletişim olarak tanımlanabilir. Örgütsel iletişim, örgütteki görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde, uyum, yaratıcılık ve yenilikçiliğin sağlanmasında, çalışanlar arasında ilişki ve tutum gelişmesinde (Goldhaber, 1990) etkili olduğu gibi yöneticilerin koordinasyon, planlama ve kontrol fonksiyonlarını yerine getirmesinde de önemli bir araçtır (Snyder ve Morris, 1984). Örgütsel iletişim konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların farklı bakış açılarıyla örgütsel iletişimi değerlendirdiği görülmektedir. Krone ve diğerleri (1987) örgütsel iletişimi ele alan çalışmaların, mekanik, psikolojik, sembolik ve sistemsel-etkileşimli iletişim kapsamında dört temel başlık altına alınabileceğini ifade etmektedir. Diğer araştırmacıların ise sözlü ve yazılı iletişim kapsamında yöneticilerin iletişim yeteneğine odaklanan çalışmalar (Davis ve Miller, 1996); iletişim kanalları,

iletişim iklimi ve yönetici-çalışan iletişimine odaklanan çalışmalar (Putnam ve Cheney, 1985); liderlik, çatışma yönetimi, iletişim ağları, karar verme ve problem çözme, ahlâk-etik, insan kaynakları ve ilişkileri konularına odaklanan çalışmalar (Aust vd., 2001) yaptıkları görülmektedir. Örgütsel iletişim konusundaki bu farklı bakış açılarından herhangi birisinin doğru ya da yanlış olarak ifade edilemeyeceği, bu çalışmaların örgütlerdeki iletişimi daha iyi anlamamıza katkı sağlayacağı ifade edilmiştir (Krone vd., 1987).

Örgütsel iletişimde olduğu gibi onun bir parçası olan yönetici iletişim stilinin de çok farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir (Norton, 1983; Comstock ve Higgins, 1997; McCallister, 1992). Bu çalışmalar yöneticinin kurduğu iletişimi farklı açılardan ele alsalar da temel olarak yöneticinin astlarıyla kurduğu iletişimde sadece mesaj göndermediği bunun yanında astların tutum ve davranışlarını etkilediği ifade edilmektedir. Goleman (2000) yönetici iletişiminin çalışanların örgütsel bağlılığının geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışan performansı, iş tatmini ve çalışan bağlılığının yöneticiyle kurulan iletişimden etkilendiği araştırmalar sonucunda ortaya konulmuş ve bu sonuçların, yöneticinin iletişim stiline bağlı olarak değişeceği ifade edilmiştir (Graen ve Uhl-Bien, 1995; Robbins ve Judge, 2012). Bradley ve Baird (1977) yönetici iletişiminin genel olarak çalışan odaklı ve görev odaklı davranışlara bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir. Çalışan odaklı yöneticiler çalışanlara anlayışlı yaklaşarak, onların fikirlerine önem verirken; görev odaklı çalışanlar sadece çalışanlara ne yapmaları gerektiğini söylemekte ve amaçlara ulaşmalarını beklemektedir. Richmond ve McCroskey (1979) ise çalışmalarında "bildiren", "kabul ettiren", "danışman" ve "katılımcı" olmak üzere dört farklı yönetici iletişim stilinden söz etmişlerdir. Bu stillerden "bildiren yönetici" yukarıdan aldığı ya da kendisinin verdiği kararları astlarına bildirmekte ve bunların yapılmasını beklemektedir. Çalışanlarla sadece işin yapılması için gerekli olan iletişimi kurmaktadır. Bu iletişim yukarıdan aşağıyadır ve etkileşimi yoktur. Aşağıdan yukarıya sadece işin yapılışına yönelik bir iletişime izin verilmektedir. "Kabul ettiren yönetici" ise kararları çalışanlara iletmekte ve görevin yapılması için onları ikna etmeye çalışmaktadır. Öncelikli olarak yukarıdan aşağıya bir iletişim söz konusudur fakat çalışanları ikna aşamasında aşağıdan yukarıya iletişim de mümkündür. "Danışman yönetici" iletişim tarzında ise çalışanların fikirleri alınmadan karar verilmez. Yönetici ile astlar arasında etkileşimli, daha çok

aşağıdan yukarıya bir iletişim söz konusudur. "Katılımcı yönetici" tarzında yönetici karar verme yetkisini astlarına devreder ve onların karar almalarına izin verir. Genelde yatay olarak gerçekleşen bu iletişim tarzında, çalışanlar ile yönetici arasındaki etkileşim fazladır ve yönetici ile astları eşit statülü ya da eşite yakınmış gibi iletişim kurarlar.

Örgütsel davranış yazınında, çalışan tutum ve davranışlarındaki değişimin, karşılıklılık (Gouldner, 1960) ve sosyal mübadele kuramı (Blau, 1964) ile açıklandığı görülmektedir. Kuramın, örgütsel yaşama uyarlanması sonucu, çalışanların örgüt ve/veya yöneticileri ile girdikleri mübadelenin çalışan tutum ve davranışını belirlediğini ifade etmektedir. Bu kapsamda yöneticinin astıyla kurduğu iletişime bağlı olarak çalışanların tutum ve davranışlarının etkilenebileceği ifade edilebilir. Yönetici ile astı arasında olan açık ve pozitif iletişim olumlu iş tutumlarını artırırken olumsuz iş tutumlarını azaltmaktadır (Dasgupta vd., 2013). Bunun yanında Salancik ve Pfeffer (1978) sosyal bilgiyi işleme teorisinde çalışanların sosyal ortamından elde ettiği bilgiyi işleyerek tutum ve davranışlarını şekillendirdiğini ifade etmektedir. Çalışanların, yöneticilerinin diğer çalışma arkadaşları ile kurduğu iletişimi örgütteki sosyal ortamdan öğrenerek karşılaştırma yapması, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Yöneticinin iletişim stili ile iş tatmini, çalışan performansı ve işe devamsızlık gibi değişkenlerle olan ilişkisi (Bradley ve Baird, 1977; Dasgupta vd., 2013; Muchinsky, 1977; Snyder ve Morris, 1984) daha önceki çalışmalarla gösterilmiştir. Neves ve Eisenberger (2012) yönetici iletişim stilinin çalışanların ekstra rol davranışını etkilediğini ifade etmektedir.

Bu çalışmada, ekstra rol davranışı olan örgütsel vatandaşlık davranışının zaman içinde zorunlu olarak algılanmasında, temel yönetici davranışına yönelik olan "görev odaklı" yönetici kapsamında "bildiren yönetici iletişim stili"; "çalışan odaklı" yönetici kapsamında ise okulların örgüt yapısı ve kültürel yapısı (Köksal, 2007) da dikkate alınarak "danışman yönetici iletişim stili"nin etkisi incelenmiştir. Yöneticiler örgütsel etkinlik için çalışanlardan ekstra rol davranışı beklentisine girmektedir. Yöneticinin çalışanlardan ekstra rol davranışını isterken kurduğu iletişim şekli bu davranışın zorunlu olarak algılanmasında etkili midir? Diğer bir ifadeyle görev odaklı yöneticinin bildiren iletişim stili ile çalışan odaklı yöneticinin danışman iletişim stili ekstra rol davranışı beklentisinin/isteğinin zorunlu olarak algılanmasında etkili midir? Araştırmada bu sorulara cevap aranmaktadır.

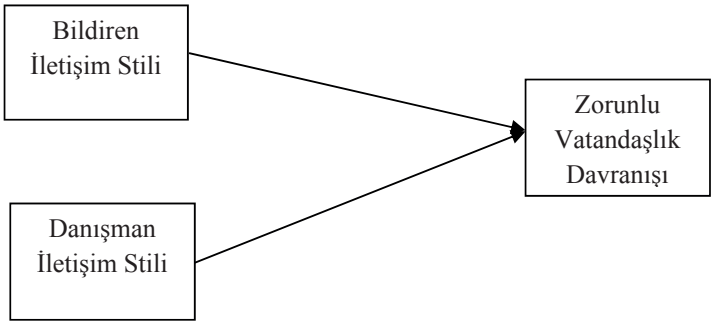
Yukarıdaki kuramsal açıklamalardan yola çıkarak oluşturulan hipotezler aşağıdadır.

H1: Bildiren iletişim stili zorunlu vatandaşlık algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H2: Danışman iletişim stili zorunlu vatandaşlık algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Yöntem

Çalışma, yöneticinin iletişim stili ile ZVD arasındaki ilişkiyi araştıran keşifsel ve görgül bir araştırmadır. Çalışmada veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan model Şekil-1'de sunulmuştur.



Şekil 1- Önerilen Araştırma Modeli

Örneklem

Araştırmanın verileri, Ankara ili Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 8 resmi ortaokulda çalışan 251 öğretmenden toplanmıştır. Evren büyüklüğü toplam 617 (http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24) öğretmenden oluşmaktadır ve %95 güvenirlik seviyesi dikkate alındığında toplam 237 anketin toplanması gerektiği tespit edilmiştir. Anketlerin cevaplanma oranının düşük olabileceği değerlendirildiğinden 280 öğretmene anket gönderilmiştir. Gönderilen anketlerden 257'sinden cevap alınmıştır. Fakat 4 anketin rastgele doldurulduğu, 2 ankette de çok sayıda doldurulma-

yan madde olduğundan bu anketler çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Toplam 251 anket formu çalışmada kullanılmıştır ve anketlerin cevaplama oranı %89,6'dır.

Katılımcıların % 68,8'i kadın, %21,1'ü 26 ile 30 yaş, %45,6'sı 31 ile 35 yaş, %15'i 36 ile 40 yaş arasında ve %18,3'ü 41 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların % 79,8'i evli ve % 83,7'sı lisans, % 16,3'ü ise yüksek lisans derecesine sahiptir.

Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Araştırmaya katılan öğretmenlere üç bölümden oluşan bir anket formu dağıtılmıştır. Anketin birinci bölümünde, cinsiyet, yaş, medeni hal ve eğitim durumunu içeren demografik değişkenler ile ilgili maddelere yanıt vermeleri, ikinci bölümünde yöneticinin iletişim stili (bildiren, danışman) ve üçüncü bölümünde ise zorunlu vatandaşlık davranışını ölçmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin iletişim stilini ölçmek için (Richmond ve McCroskey, 1979) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, okul yöneticilerinin iletişim stilini bildiren, kabul ettiren, danışman ve katılımcı iletişim şeklinde dört boyutta kavramsallaştırmaktadır. Çalışmada ise yöneticilerin yalnızca bildiren ve danışman iletişim stili ölçülmüştür. Richmond ve McCroskey'in (1979) iletişim stili ölçeği, bildiren yönetici iletişim stilini altı (örn., Yöneticim, üst yönetimden aldığı kararları astlarına iletir.), danışman yönetici iletişim stilini beş (örn., Yöneticim astlarıyla karar hakkında tartışmadan son kararını vermez.) ifade ile ölçmektedir. Çalışmada, yapılan güvenilirlik analizi bildiren yönetici iletişim stili ve danışman yönetici iletişim stilinin güvenilir bir biçimde ölçülebildiğini göstermektedir (Bildiren yönetici iletişim stili güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0,75; danışman yönetici iletişim stili güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0,91).

Öğretmenlerin zorunlu vatandaşlık davranışını ölçmek için Vigoda-Gadot (2007) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek toplam beş ifadeden (örn., Görevimi yaparken, resmi iş gereklerimin ötesinde çaba harcamam için bir baskı olduğunu hissediyorum.) oluşmaktadır. Ölçekte yüksek puanlar, çalışmaya katılanların zorunlu vatandaşlık davranışı sergilemeleri konusunda yöneticilerinin baskıcı bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizi Cronbach's Alpha değeri hesaplanarak yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (α) 0,77'dir. Elde edilen bu sonuç ölçeği oluşturan beş maddenin iç tutarlılık güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar 5'li Likert tipi (1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her zaman) değerlendirme skalası kullanarak anketi doldurmuşlardır.

Analiz yöntemi

Araştırmada kullanılan veriler SPSS ve AMOS paket programları yardımıyla analiz edilmiştir. Yöneticilerin iletişim stilinin (bildiren ve danışman) zorunlu vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini belirlemek maksadıyla yapılan çalışmada, demografik değişkenlere ilişkin veriler yüzde değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Ortak yöntem varyansı sorunu bulunup bulunmadığını belirleyebilmek için Harman'ın tek faktör testi, ölçeklerin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri ölçebilmek için korelasyon analizi, değişkenlerin birbirlerine olan etkisini ve ilişkisini belirleyebilmek için regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Ortak yöntem varyans analizi

Araştırma kesitsel bir araştırma olup veriler tek bir formda yer alan ölçeklerden ve aynı katılımcılar tarafından aynı zamanda toplanmıştır. Ancak ölçeklerin tek bir anket formunda yer almasından dolayı ortak yöntem varyans problemi oluşabilmektedir. Ortak yöntem varyans problemi olup olmadığını tespit edebilmek için en sık kullanılan yöntem olan Harman'ın tek faktör yönteminden yararlanılmıştır. Harman'ın tek faktör yönteminde ölçeklere ait tüm maddeler döngüsüz açıklayıcı faktör analizine tabi tutulur. Yapılan analiz neticesinde tüm değişkenler tek bir faktörde toplandığında açıklanan toplam varyans oranı %26,4 olarak bulunmuştur. Bulunan oranın %50'nin altında olması ortak yöntem varyans probleminin olmadığını göstermektedir (Podsakoff vd., 2003).

Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi

Ölçeklerdeki gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri hangi ölçüde iyi temsil ettiklerini diğer bir ifade ile faktör yapılarının geçerliliğini belirleyebilmek maksadıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile modelin

yeterli uyum kriterlerine sahip olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo-1'de sunulmuştur. DFA sonuçları raporlanırken χ^2/df, RMSEA, CFI, GFI, ve NFI indeksleri (beş indeks) kullanılmaktadır (Hair vd., 2010). Çizelge-1, ölçeklerin iyi uyum gösterdiğini (Meydan ve Şeşen, 2011), bildiren ve danışman yönetici iletişim stili ile zorunlu vatandaşlık davranışı ölçeklerinin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Çizelge-1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek	χ2	**sd**	χ2/sd	**RMSEA**	**CFI**	**GFI**	**NFI**
Bildiren Yönetici İletişim Stili	11,71	8	1,46	0,043	0,98	0,98	0,96
Danışman Yönetici İletişim Stili	4,15	3	1,38	0,039	0,99	0,99	0,99
Zorunlu Vatandaşlık Davranışı	6,50	3	2,17	0,068	0,99	0,99	0,98

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü); CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); GFI:Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); NFI: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi);

Tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizi

Bildiren yönetici iletişim stili, danışman yönetici iletişim stili ve zorunlu vatandaşlık davranışı ölçeklerinin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri Çizelge-2'de gösterilmiştir. Bildiren yönetici iletişim stili değişkeninin ortalaması 3,21 (s.s.=0,63), danışman yönetici iletişim stili ölçeğinin ortalaması 3,53 (s.s.=1,05) ve zorunlu vatandaşlık davranışı ölçeğinin ortalaması 2,38 (s.s.=0,95) olarak hesaplanmıştır. Değişkenlerin ortalamaları incelendiğinde, verilerin toplandığı eğitim kurumlarındaki yöneticilerin iletişim stillerine yönelik olarak çalışan algılarından danışman iletişim stilinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bildiren iletişim stili ise yine üçün üzerinde bir değere sahipken; çalışanların ZVD algılarının ise üçten düşük olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonuçları zorunlu vatandaşlık davranışı ile bildiren yönetici iletişim stili ($r=0,410$, $p<0,01$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu, zorunlu vatandaşlık davranışı ile danışman yönetici iletişim stili ($r=-0,655$, $p<0,01$) arasında ise anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir.

Çizelge-2: Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Ort.	S.S.	(BİL)	(DAN)	(ZVD)
Bildiren Yönetici İletişim Stili (BİL)	3,21	0,63	1		
Danışman Yönetici İletişim Stili (DAN)	3,53	1,05	-0,215*	1	
Zorunlu Vatandaşlık Davranışı (ZVD)	2,38	0,95	0,410*	-0,655*	1

*p<0,01

Regresyon analizi

Araştırmanın hipotezlerini test etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge-3'te sunulmuştur. Regresyon analizinde ilk olarak regresyon analizinin varsayımlarının, değişkenler açısından uygunluğu kontrol edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu; bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun düşük olduğu (r=-0,215), varyans büyütme faktörünün 10'dan küçük olduğu (Her iki bağımsız değişken için VIF=1); koşul indeksinin 15'ten küçük olduğu (bildiren iletişim stili için CI=6,85, danışman iletişim stili için CI=10,20) görüldüğünden regresyon analizi yapılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir (Durmuş vd., 2013).

Araştırmanın bir numaralı hipotezini test etmek için bildiren iletişim stili bağımsız değişken, ZVD ise bağımlı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Sonuçlara göre bildiren iletişim stilinin ZVD algısını istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı görülmektedir (β=0,612, p<0,00, F=46,217, R^2=0,168). ZVD'deki varyans değişiminin %16'sı bildiren yönetici iletişim stili ile açıklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın bir numaralı hipotezi kabul edilmiştir. İkinci hipotezi test etmek için danışman yönetici iletişim stili bağımsız değişken, ZVD ise bağımlı değişken olarak modele eklenmiştir. Sonuçlara göre danışman yönetici iletişim stili ZVD algısını negatif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir (β=-0,591, p<0,00, F=172,031, R^2=0,429). ZVD'deki varyans değişiminin %42'si danışman yönetici iletişim stili tarafından açıklanmaktadır. Bu sonuçlara göre araştırmanın iki numaralı hipotezi de kabul edilmiştir.

Çizelge-3: Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonucu

Bağımlı Değişken: Zorunlu Vatandaşlık Davranışı				
	β	R2	t değeri	p değeri
Sabit	0,420	0,168	4,424	0,006
Bildiren Yönetici İletişim Stili	0,612		6,798	0,000
Sabit	4,476	0,429	26,945	0,000
Danışman Yönetici İletişim Stili	-0,591		-13,116	0,000

Sonuç ve Tartışma

Örgüte olan yararlarından dolayı yöneticilerin astlarından beklediği ya da istediği ekstra rol davranışı, zaman içinde zorunluluk algısına dönüşerek, bireysel ve örgütsel olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Vigoda-Gadot, 2007; He vd., 2017). Çalışanlar yöneticilerinin kendileriyle kurduğu iletişim stiline göre ekstra rol beklenti ya da isteklerini farklı algılayacakları değerlendirildiğinden, çalışmada yöneticinin iletişim stilinin ZVD üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları kapalı iletişim olan bildiren iletişim stilinin çalışanların ekstra rol davranışlarına yönelik algılarını pozitif etkileyerek artırdığını göstermektedir. Bunun yanında açık bir iletişim stili olan danışman iletişim stilinin ekstra rol beklentilerinin zorunluluk olarak algılanmasını azalttığını göstermektedir. Bu sonuçlar ilgili alan yazındaki diğer çalışmaların bulgularını destekleyici niteliktedir. Neves ve Eisenberger (2012) yöneticinin iletişim stilinin normal ve ekstra rol algıları üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Dasgupta ve diğerleri (2013) yönetici ile ast arasındaki açık ve pozitif iletişimin olumlu iş tutumlarını artırdığını olumsuz iş tutumlarını azalttığını ifade etmektedir. Açık ve pozitif olan danışman iletişim stili çalışanların ekstra rol davranışı beklentisinin zorunlu olarak algılanmasını azaltırken; kapalı iletişim şekli olan bildiren iletişim stilinin ise zorunluluk algısını artırdığını göstermektedir. Genel olarak çalışanlar kendileri ile kurulan açık iletişim stiline bir karşılık vermek adına (Blau, 1964) ekstra rol davranışı beklentilerini / isteklerini gönüllü yerine getirdiği ifade edilebilir. Bundan önceki çalışmalarda ZVD algısını etkileyen değişkenler arasında yönetici iletişim stilinin etkisi incelenmediğinden (Zhao vd., 2014; Liu vd., 2017; Zhao vd., 2013; Yıldız ve Yıldız, 2016; Alkan ve Turgut, 2015), bu çalışmanın bulgularının bundan sonraki çalışmalarda da test edilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın bulguları yöneticinin astıyla kurduğu açık iletişimin olumlu örgütsel sonuca neden olduğunu göstermektedir. Yöneticiler astlarıyla kurdukları iletişimde onların fikirlerine değer verdiğini gösterdiklerinde, bu durum olumlu örgütsel sonuçlara neden olmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin kararlar alırken çalışanlara danışan bir iletişim stilini kullanması onların ekstra rol davranışlarını artırarak diğer olumlu örgütsel değişkenlere neden olabilecektir.

Çalışmanın bir takım kısıtları söz konusudur. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi ile veri toplandığından araştırma bulgularının genellenememesi ve sosyal beğenilirlik etkisinin göz ardı edilmesi araştırmanın kısıtları arasındadır.

Kaynakça

ALKAN, S. E., ve Turgut, T. (2015). "A research about the relationship of psychological safety and organizational politics perception with compulsory citizenship behavior and the pressures behind compulsory citizenship behavior", Research Journal of Business and Management, 185-203.

AUST, P. J., Limon, M. S. ve Lippert, L. R. (2001). **Describing the Links Between the Classroom**, National Communication. Atlanta, GA.

BLAU, P. (1964). **Exchange and power in social life,** New York: Wiley.

BOLINO, M. C. (1999). "Citizenship and impression management: Good soldiers or good actors?", Academy of Management Review, 24, 82-98.

BOLINO, M. C., Turnley, W. H. ve Bloodgood, J. M. (2002). "Citizenship Behavior and the Creation of Social Capital in Organizations", Academy of Management Review, 27, 505–522.

BOLINO, M. C., Turnley, W. H., Gilstrap, J. B. ve Suazo, M. M. (2010). "Citizenship under pressure: What's a "good soldier" to do?", Journal of Organizational Behavior, 835-855.

BRADLEY, P. H. ve Baird, J. E. (1977). "Management and communicator style: A correlational analysis", Central States Speech Joumal, 28, 194-203.

COMSTOCK, J. ve Higgins, G. (1997). Appropriate relational messages in direct selling interaction: should salespeople adapt to buyers' communicator style", The Journal of Business Communication, 34(4), 401-418.

DASGUPTA, S. A., Suar, D. ve Singh, S. (2013). "Impact of managerial communication styles on employees' attitudes and behaviours", Employee Relations, 35(2), 173-199.

DAVIS, B. D. ve Miller, T. R. (1996). "Job preparation for the 21st century: a group project learning model to teach basic workplace skills", Journal of Education for Business, 72, 69-73.

DURMUŞ, B., Yurtkoru, E. ve Çinko, M. (2013). **Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi**, İstanbul: Beta.

GOLDHABER, G. M. (1990). **Organizational communication**, Dubuque, IO: Wm. C. Brown.

GOLEMAN, D. (2000). "Leadership that gets results", Harvard Business Review, 78(2), 78-90.

GOULDNER, A. W. (1960). "The norm of reciprocity: A preliminary statement", American Sociological Review, 25, 161–178.

GRAEN, G. B. ve Uhl-Bien, M. (1995). "Relationship-based approach to leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership Over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective", Leadership Quarterly, 219-247.

HAIR, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). **Multivariate Data Analysis: A Global Perspective,** New Jersey: Pearson Prentice Hall.

HE, P., Peng, Z., Zhao, H. ve Estay, C. (2017). "How and When Compulsory Citizenship Behavior Leads to Employee Silence: A Moderated Mediation Model Based on Moral Disengagement and Supervisor–Subordinate Guanxi", Journal of Business Ethics. doi:DOI 10.1007/s10551-017-3550-2

KÖKSAL, K. (2007). **Yükseköğretimde Örgüt Kültürü ve Alan Araştırması**, Balıkesir Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KRONE, J., Jablin, F. ve Putnam, L. (1987). Communication theory and organizational communication: Multiple perspectives. F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts ve L. Porter içinde, **Handbook of Organizational Communication**, Newbury Park: Sage Publications.

LIU, Y., Zhao, H. ve Sheard, G. (2017). "Organizational citizenship pressure, compulsory citizenship behavior, and work–family conflict", Social Behavior and Personality, 45(4), 695-704.

MCCALLISTER, L. (1992). **I Wish I'd Said That: How to Talk Your Way Out of Trouble and Into Success**, New York, NY: John Wiley and Sons.

MEYDAN, C. H. ve Şeşen, H. (2011). **Yapısal Eşitlik Modellemesi, AMOS Uygulamaları**, Ankara: Detay.

MUCHINSKY, P. M. (1977). "Organizational Communication: Relationships to Organizational Climate and Job Satisfaction", Academy of Management Journal, 20(4), 592-607.

NEVES, P. ve Eisenberger, R. (2012). "Management Communication and Employee Performance: The Contribution of Perceived Organizational Support", Human Performance, 25, 452–464.

NORTON, R. (1983). **Communicator Style: Theory, Applications and Measures**, Beverly Hills: Sage.

ORGAN, D. W. (1988). **Organizational citizenship behavior: The good solider syndrome**, Lexington, MA: Lexington Books.

PFEFFER, J. (1998). **The Human Equation: Building Profits by Putting People First** Boston, MA: Harvard Business School Press.

PODSAKOFF, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). "Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies", Journal of Applied Psychology, 88(5), 879-903.

PUTNAM, L. L. ve Cheney, G. (1985). Organizational communication: Historical development and future directions. T. W. Benson içinde, **Speech communication in the 20th century** (s. 130-156). Carbondale, IL: Southern University Press.

PUTTI, J. M., Aryee, S. ve Phua, J. (1990). "Communication Relationship Satisfaction and Organizational Commitment", Group & Organization Studies, 15(1), 44-52.

RAUF, F. H. (2016). "Two sides of the same coin: harmful or helpful? A critical review of the consequences of organizational citizenship behavior", International Journal of Business and Management Review, 4(2), 60-77.

RICHMOND, V. P. ve McCroskey, J. C. (1979). "Management communication style, tolerance for disagreement, and innovativeness as predictors of employee satisfaction: A comparison of single-factor, and multiple-factor approaches", Communication Yearbook, 3, 359-373.

ROBBINS, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış* (14 b.). (E. İ. Erdem, Çev.) Ankara : Nobel Yayın.

SALANCIK, G. R. ve Pfeffer, J. (1978). "A social information processing approach to job attitudes and task design", Administrative Science Quarterly, 23(2), 224-253.

SNYDER, R. A. ve Morris, J. H. (1984). "Organizational communication and performance", Journal of Applied Psychology, 69, 461–465.

VIGODA-GADOT, E. (2006). "Compulsory citizenship behavior: theorizing some dark sides of the good soldier syndrome in organizations", Journal for the Theory of Social Behaviour, 36(1), 77-93.

VIGODA-GADOT, E. (2007). "Redrawing the boundaries of OCB? An empirical examination of compulsory extra-role behavior in the workplace", Journal of Business and Psychology, 21, 377-405.

YILDIZ, H. ve Yıldız, B. (2016). "The Effects of Ethical Leadership, Servant Leadership and Leader-Member Exchange on Compulsory Citizenship Behaviors", International Business Research, 9(2), 19-33.

ZHAO, H., Peng, Z. ve Chen, H. K. (2014). "Compulsory citizenship behavior and organizational citizenship behavior: The role of organizational identification and perceived interactional justice", The Journal of Psychology, 148(2), 177-196.

ZHAO, H., Peng, Z., Han, Y., Sheard, G. ve Hudson, A. (2013). "Psychological mechanism linking abusive supervision and compulsory citizenship behavior: A moderated mediation study", The Journal of Psychology, 147(2), 177-195.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (405-428)

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Meryem MIZRAK KARCI[1]

1 Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, meryem.mizrakkarcı@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0003-2560-9739

Geliş Tarihi: 08.07.2019 **Kabul Tarihi:** 18.05.2020

Öz: Bu araştırmanın temel amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin Blake ve Mouton (1964)'un yönetim tarzı ölçeğine göre hangi tarz liderlik davranışına sahip olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma, 2014 yılı Nisan-Mayıs aylarında Afyon, Ankara, Giresun, İstanbul, Ordu ve Samsun illerindeki resmi ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan basit tesadüfi olarak seçilen 866 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Blake ve Mouton'un geliştirdiği anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler, SPSS 20 programı kullanılarak değişkenlerin özelliğine göre t ve anova testi ile çözümlenmiştir. Toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucu yöneticilerin yaş, cinsiyet, görev yaptıkları kurum, yöneticilik süresi ve yöneticilik eğitimi değişkeni ile liderlik davranış rollerinin insan ve görev odaklılık boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lider, Liderlik, Yönetici, Liderlik Teorileri, Liderlik Davranışları, Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Ölçeği

A RESEARCH ON THE DETERMINATION OF THE LEADERSHIP BEHAVIOR OF SCHOOL MANAGERS

Abstract:

The main aim of this research is to determine/identify the leadership style of the school managers working at the primary and secondary schools of the Ministry of National Education according to Blake Mouton (1964)Managerial Grid. This survey had been applied in April-May 2014 to 866 school managers who are chosen randomly from the public primary and secondary schools in Giresun, Ankara, İstanbul, Afyon, Samsun and Ordu. The Managerial Grid which was developed by Blake and Mouton were used as data collecting tool. The results were analyzed by using SPSS v. 20 programme and evaluated by anova and t-tests according to the features of variables. As a result of the statistical analysis on the data collected, it was revealed that there is a significant difference between age, gender, the institution where they work, the management time, management training variables and the human and task-oriented dimension of leadership behavior roles of the managers.

Key Words: Leader, Leadership, Manager, Leadership theories, Leadership behaviours, Blake and Mouton Managerial Grid

Giriş

Yönetim örgütün insan gücü ve diğer kaynaklarını örgütleyip eşgüdümleyerek amaçlarını geliştirmek için eyleme geçirme sürecidir. Bu tanıma göre yönetim örgütün girdilerini, üretimini, çıktılarını, yaşamasını, çevreye uyum sağlayabilmesini, yenileşmesini sağlayan, amaçlarını gerçekleştirmek için eyleme geçiren bir süreçtir (Başaran, 1982, 59). Değişen koşullara uyum sağlamak yönetime düşen bir görevdir. Bu görevi ancak teknik bilgi ve becerilerle donatılmış, dinamik, değişmelere direnmek yerine onlara uyum sağlayan, kişiler arası iyi ilişkiler kurabilen, karizması ile izleyicileri etkileyebilen, karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilen, ekip ruhuna sahip yöneticiler ve yönetimler yerine getirebilir. Başarılı olamayan çoğu yönetim geliştirme

programlarına bakıldığında nedenin, örgüt üyelerinin hedefler doğrultusunda gönüllü çalışma konusundaki isteksizliği olduğu görülmektedir. Bu durumda suç her zaman örgüt üyelerine atılmaktadır. Ama yöneticilerin bu konuda ne kadar başarılı oldukları nadiren tartışma konusu olmaktadır. Bir örgütün hedefler karşısında ne kadar etkili çalıştığını görmek için öncelikle yöneticilerinin liderlik vasıflarına ne kadar sahip olduğu ve bunu çalışanlarını motive etmekte ne kadar kullandığına bakmak gerekmektedir (Yeşilyurt, 2007, 7). Liderler bireylerde süreç içerisinde inovasyon oluşturabilmeleri için onlara esin kaynağı olmak ve etkin hedeflere sabırla ilerlemesini sağlamalıdır. Liderin işlevsel özelliği değişimdir (Kouzes ve Poster, 2014).

Yönetim sürecine işlerlik kazandıran temel faktör insan unsurudur. İnsan ve onun çabaları olmadan diğer faktörler birer kaynak yığını olmanın ötesine geçemezler. Maddi araç gereç ve parasal kaynaklar olmasa bile amaçlara ulaşmak için insan unsurunun bulunması yeterli ve gerekli bir şarttır. İşte bu yüzden günümüzde yönetim maddi faktörlerin idaresinden çok "personel idaresi" olarak algılanmakta ve her geçen gün daha önemli hale gelmektedir (Şimşek, 2010, 8).

Eğitim öğretim faaliyetlerini okul yöneticileri ve öğretmenler yürütmektedirler. Eğitim kadrosu olarak da adlandırılan bu kişiler müfredat programlarının hazırlanmasından, okulun ve eğitimin teşkilatlanmasından daha önemlidir. Çünkü mükemmel bir müfredata ve teşkilata rağmen gerçekten iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosu yoksa eğitim faaliyetlerinden yarar beklenmemelidir. Birbiriyle uyumlu öğretmenler topluluğu ve okul yöneticisi eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir. (Arvasi, 1995,133-134)

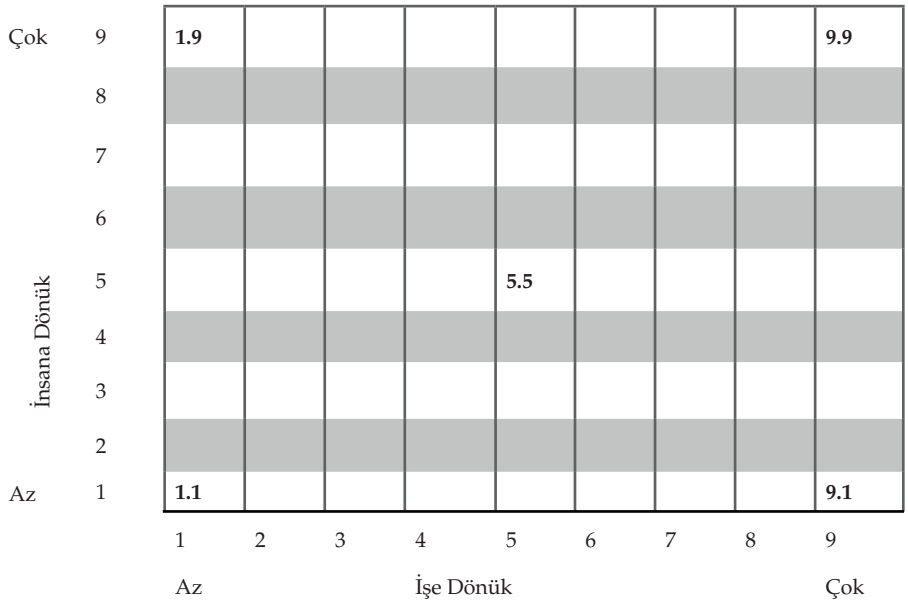
Eğitim kurumlarının performansı ile liderlik tarzları ile arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu süreçte okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri önemli rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları etkili liderlik özellikleri, okulun öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını da olumlu yönde etkilemektedir. (Buluç, 2009,5).

Etkin liderlik davranışlarının belirlenebilmesi için yapılan tüm çalışmaların sonucunda çeşitli teoriler ortaya atılmıştır. Bunlar: Özellikler teorisi, Davranış teorisi, Durumsallık teorisi ve Modern teorileridir (Koç ve Topaloğlu, 2010, 166).

Yönetim Tarzı Ölçeği (Managerial Grid) Blake ve Mouton tarafından 1960'lı yıllarda kendisinden önceki modellere alternatif olarak geliştirilmiştir. (DuBrin, 1997, 251) Ohio State Üniversitesi, Michigan Üniversitesi Enstitüsü Araştırmaları ile Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi üzerinde yapılan incelemede liderliğin iki önemli davranışsal boyutu olan göreve ve insana yönelik liderlik tarzları olduğu (insana yönelik olma ve işe ağırlık verme) görülmektedir (Erceylan, 2010, 68).

Blake ve Mouton (1964) yönetim tarzı ölçeği, liderin günlük uygulamaları bakımından işe, işin sonuçlarına ve hedeflerine olan ilgi ile insana olan ilginin derecelendirilmiş bir diyagram üzerindeki kesişim noktalarından oluşur. Yatay eksende işe olan ilgi 1'den 9'a kadar yükselirken aynı şekilde dikey eksende insana yönelik ilgi 1'den 9'a yükselmektedir. Böylece oluşan diyagramda 81 kutu yer almaktadır. 81 kutunun her biri bir liderlik duruşu ve eğilimini temsil etmektedir. Ancak çalışmanın rahatça anlaşılabilmesi için en temel 5 tip liderlik davranışı belirlenmiştir. Bunlar 1.1, 9.1, 1.9, 9.9 ve 5.5 bölgelerine denk düşen liderlik davranışlarıdır (Fındıkçı, 2009, 68-69).

Bu liderlik davranışları aşağıdaki ölçekte gösterilmektedir:



Şekil 1. Blake ve Mouton yönetim tarzı ölçeği

Yönetim tarzı ölçeği yönetim biçimlerini belirleme ve sınıflandırmada yararlı olmaktadır (Üçok, 1992, 137). Bu matrikse bağlı olarak 5 türde liderlik davranış biçimi belirlenmiştir. Bunlar:

- 1.1 Tarzı (Pasif Liderlik): Lider ne işe ne de insana dönüktür. Bir üyeden farksızdır.
- 1.9 Tarzı (Şehir Kulübü Liderlik): Lider ulaşılacak amaçlarla değil, kendini izleyenlerle ilgilidir. İnsanlar arasındaki iyi ilişkilerin üretimi arttıracağı görüşü hâkimdir.
- 5.5 Tarzı (Orta Yolcu Liderlik): Bu tarz liderler geleneklere, alışkanlıklara ve kurallara bağlıdır. Bir anlaşmazlık durumunda uzlaşma ile çözülür. (Koç ve Topaloğlu, 2010,169).
- 9.1 Tarzı (Görev Odaklı Lider): Lider üyelerin görevlerini ayrıntılı bir biçimde tanımlamak, planlamak, yönlendirmek ve denetlemekle birlikte görev ve iş gereklerine önem vermektedir.
- 9.9 Tarzı (Takım Odaklı Liderlik): Lider üyeleriyle karşılıklı güven, saygı ve dayanışma ortamı meydana getirerek örgütsel mutluluğu gerçekleştirme imkânı sağlarlar (Koç ve Topaloğlu, 2010; 170).

YÖK'ün tez veri tabanında ve Gazi Üniversitesi Kütüphanesinde yapılan taramalarda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının Blake ve Mouton (1964) yönetim tarzı ölçeğine göre belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte uluslararası ve ulusal yayınlar tarandığında gerek Blake ve Mouton Yönetim Tarzı Ölçeği kullanılarak gerek diğer ölçme araçları ile yapılan benzer çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir.

Koç, Kılıçlar ve Yazıcıoğlu (2013), The Analyzing Leadership Styles of Turkish Managers in the Scope of the Blake and Mouton's Managerial Grid adlı çalışmasında Blake ve Mouton Yönetim Tarzı ölçeğini özel ve kamu sektöründen 771 kişiye rastgele uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda Türk yöneticilerin yönetsel üslup açısından kaygılı olmaları ve yönetsel sistemin üretim boyutuyla ilgili endişeleri belirlenmiştir.

Ersan ve Koç (2017), Konaklama İşletmeleri Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Uygulama adlı çalışmalarında Blake ve

Mouton'un ölçeğini kullanmışlardır. Bu bağlamda; liderlerin yöneticilik tarzlarının bağımsız değişken boyutu olan (cinsiyet, yaş, eğitim, yönetim düzeyi ve departman) değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Soydemir, Özdaşlı ve Alparslan (2014)'ın Görev-İnsan Odaklı Liderlik Algılamasının Vatandaşa Yönelik Prososyal Hizmet Davranışlarına Etkisi: Kolluk Kuvvetleri Üzerine Bir Araştırma adlı çalışmalarında elde edilen bulgularına göre; görev odaklı liderlik ve insan odaklı liderlik algılarının rol ötesi hizmet ve işbirliği davranışlarına olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca görev odaklı liderlik tarzının, insan odaklı liderlik tarzına göre prososyal davranışlar üzerinde daha fazla olumlu etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Aygün (2012) 'ün, Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi adlı çalışmasında X ve Y şirketlerinde çalışan 162 personel üzerinde yöneticilerin vizyoner, katılımcı ve otokratik liderlik davranışları güçlendikçe çalışanların örgüte olan devamlılık ve normatif bağlılıkları artmakta olduğunu tespit etmiştir. Karaman (2008)'ın Orta Öğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Liderlik ve Etkili Yöneticilik Davranışları adlı çalışmasında tüm çalışan kadrosunun bakış açısı incelendiğinde, yönetici ve öğretmenler okul müdürlerinin yöneticilikten daha fazla liderlik davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir. Farklı statülere ve demografik özelliklere dahil öğretmen ve okul yöneticileri, okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerine farklı bakış açılarına sahip olduğunu tespit etmiştir.

Küçük (2008), Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğiticilerin performansına etkisi adlı çalışmasında başarı yönelimli liderlik, katılımcı liderlik, destekleyici liderlik ve emredici liderlik ile örgütsel iklim arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kaya (2002), İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, hizmet süresi değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

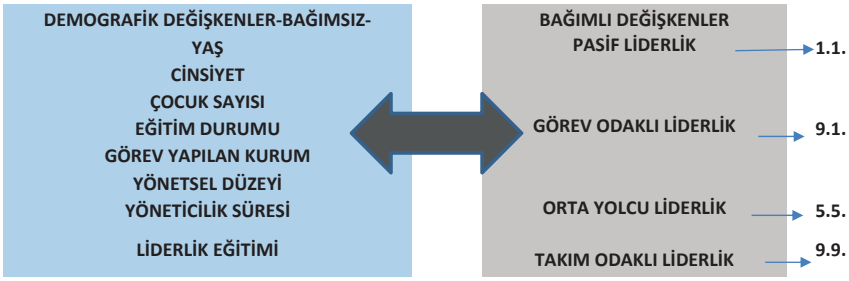
Bu araştırmanın temel amacı MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerin algılarına göre; kendilerinin Blake ve Mouton'un yönetim tarzı ölçeğine göre hangi tarz liderlik davranışına sahip olduğunu ortaya koymaktır. Literatür taraması incelendiğinde liderlik ile

ilgili teorik ya da ampirik birçok çalışma bulunmasına karşın, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin Blake ve Mouton'un yönetim tarzı ölçeğine göre hangi tarz liderlik davranışına sahip olduğunu ortaya koyan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma ile liderlik yazınına bir katkı sunacağı düşünüldüğünden araştırma önemli görülmektedir.

Araştırmanın Modeli

MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin Blake ve Mouton'un (1964) yönetim tarzı ölçeğine göre hangi tarz liderlik özelliğine sahip olduğunu belirlemeye yönelik bu çalışma karşılaştırmalı araştırma modelinde bir araştırmadır.

MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan yöneticilerin liderlik özelliklerini belirleyebilmek ve değerlendirebilmek amacıyla evrende yer alan okullarda çalışan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurmak için geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır.



Şekil 2: Araştırma modeli

Şekil 2'de bağımsız değişken olan demografik verilere ilişkin bilgiler ve bağımlı değişken olan pasif liderlik, görev odaklı liderlik, orta yolcu liderlik ve takım odaklı liderlik değişkenleri yer almaktadır. Araştırmada bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi karşılaştırılmış olup t ve Anova testi kullanılmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu araştırma MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye, örneklemini ise Afyon, Ankara, Giresun, İstanbul, Ordu ve Samsun illeri oluşturmaktadır. Örneklem, küme örnekleme (müdür ve müdür yardımcıları) yolu ile oluşturulmuştur. Örneklem basit tesadüfi olarak seçilmiştir.

Araştırmanın evrenini MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan 68.469 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Uygulanan basit tesadüfi örneklem formülü ile örneklem çapı ≥384 olarak tespit edilmiştir.

$$n = \frac{N.z.^2\, p.q}{\mathrm{N}.d^2 + z^2.p.q}$$

$$n = \frac{68469.1{,}96^2.0{,}5.0{,}5}{68469.0{,}05^2 + 1{,}96^2.0{,}5.0{,}5}$$

$$n = 384$$

Veri Toplama Yöntemi

Verilerin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin bağımsız değişkenler olan çalışma süreleri, yönetsel düzeyi ve süresi ile liderlik davranışı arasında farklılaşma durumları ile hangi davranış türünde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle Blake ve Mouton tarafından geliştirilen Yöneticiler İçin Liderlik Davranışı Ölçeği uygulanmıştır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anket katılımcılarının demografik değişkenlerine ilişkin (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk, eğitim durumu, görev yaptıkları kurum, yönetsel düzey, yöneticilik süresi ve yöneticilik eğitimi alıp almadığı gibi) özelliklerin öğrenilmesi amacıyla 6 sorudan oluşmaktadır. İkinci kısımda ise, ankete katılan yöneticilerin liderlik davranışını ölçme amacıyla 18 soru bulunmaktadır. Ankete ilişkin alınan cevaplar 1'den 9' a kadar puanlandırılmıştır. Çalışmanın örneklemi 866 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik değeri Cronbach Alpha katsayısı 0,87 olup elde edilen veriler neticesinde ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach Alpha)katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir. Bu değer sosyal bilimler için istatistiki açıdan güvenilir olarak kabul edilebilecek düzeydedir.

Söz konusu ölçeğe MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (20.0 versiyonu) bilgisayar programı kullanılmıştır. Araştırma verileri, yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk, eğitim durumu, görev yaptıkları kurum, yönetsel düzey, yöneticilik süresi ve yöneticilik eğitimi değişkenlerine göre de kodlanarak SPSS programına kaydedilmiştir. Verilerin çözümlenmesi, değişkenlerin özelliğine göre t ve anova testi ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmadan Elde Edilen Bulgular ve Değerlendirmeler

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin genel yapısına yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo-1' de gösterilmektedir.

Tablo1: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
26-30 yaş aralığı	42	4.8
31-35 yaş aralığı	136	15.7
36-40 yaş aralığı	147	17.0
41-45 yaş aralığı	202	23.3
46 yaş ve üzeri	339	39.1
Toplam	866	100.0
Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	130	15.0
Erkek	736	85.0
Toplam	866	100.0

Medeni Durum	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evli	787	90.9
Bekar	79	9.1
Toplam	866	100.0
Çocuk	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	769	88.8
Hayır	97	11.2
Toplam	866	100.0
Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	733	84.6
Lisansüstü	133	15.4
Toplam	866	100.0
Görev Yaptığınız Kurum	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	235	27.1
Ortaokul	253	29.2
Anadolu lisesi	149	17.2
Endüstri meslek lisesi	64	7.4
Ticaret meslek lisesi	32	3,7
İmam hatip lisesi	34	3.9
Kız meslek lisesi	34	3.9
Sağlık meslek lisesi	14	1.6
Diğer	51	5.9
Toplam	866	100.0
Yönetsel Düzey	Frekans (f)	Yüzde (%)
Müdür	342	39.5
Müdür Yardımcısı	524	60.5
Toplam	866	100.0
Yöneticilik Süresi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 yıldan az	86	9.9
1-5 yıl arası	248	28.6
6-10 yıl arası	139	16.1
11-15 yıl arası	147	17.0
16 yıl ve üzeri	246	28.4
Toplam	866	100.0
Yöneticilik Eğitimi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	520	60.0
Hayır	346	40.0
Toplam	866	100.0

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş değişkenine göre dağılımına bakıldığında %4.8'inin 26-30; %15,7'sinin 31-35; %17'sinin 36-40; %23'ünün 41-45; % 39,1'inin ise 46 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Cinsi-

yet değişkenine göre dağılımında %85'inin erkek, % 15'inin kadın olduğu görülmektedir. Ankete katılanların medeni durumlarına göre ilişkin verilerde %90,9'unun evli % 9,1'inin de bekar olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında yöneticilerin %88,8'inin çocuk sahibi olduğu, %11,2'sinin ise çocuk sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre % 84,6'sının lisans, %15,4'ünün lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Yöneticilerin görev yaptığı kurumlara ilişkin dağılımda %27,1'inin ilkokul; %29,2'sinin ortaokulda; % 17,2'sinin Anadolu lisesi; % 16,6'sının Mesleki Teknik Anadolu lisesi; %3,9'unun İmam hatip lisesi; % 5,9'unun ise diğer kurumlarda görev yaptığı belirlenmiştir. Ankete katılan yöneticilerin yönetsel düzeylerinin dağılımına bakıldığında %39,5 inin müdür; % 60,5'inin müdür yardımcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin yöneticilik süresine göre dağılım incelendiğinde %9,9'unun 1 yıldan az; %28,6'sının %28,6'sının 1-5 yıl ; %16,1'inin 6-10 yıl; %17'sinin 11-15 yıl; % 28,4'ünün ise 16 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında yöneticilerin % 60,0'ının yöneticilik eğitimi aldığı % 40'ının ise yöneticilikle ilgili eğitim almadığı anlaşılmaktadır.

Tablo-2: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yaş Değişkene Göre Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Yaş Aralığı	**N**	**Ortalama**	**s.s.**	**F**	**p**
İnsan Odaklılık	26-30	42	7.1349	1.06617	9.813	.000
	31-35	136	7.3333	.98410		
	36-40	147	7.5004	.86530		
	41-45	202	7.6496	.75482		
	46 ve üzeri	339	7.7598	.84598		
	Toplam	866	7.5928	.88167		
Görev Odaklılık	26-30	42	7.0265	.99526	7.483	.000
	31-35	136	7.0458	1.12221		
	36-40	147	7.1202	.96089		
	41-45	202	7.3548	.89754		
	46 ve üzeri	339	7.4785	.94343		
	Toplam	866	7.2989	.98326		

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş değişkenine göre insan ve görev odaklılık ortalamalarına ilişkin farklılaşma durumlarına bakıldığında yapılan Anova testi sonuçlarına göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. **Diğer bir ifade ile "**H_1: Yaş değişkenine göre yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından farklılaşmaktadır (p<.05) "**H_1 hipotezi desteklenmiştir"**

Tablo 2'de anlaşılacağı üzere yöneticilerin yaşları yükseldikçe insan ve görev odaklılık boyutunda liderlik davranışlarının yükseldiği görülmektedir.

Tablo-3: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**s.s.**	**t**	**p**
İnsan Odaklılık	Kadın	130	7.7701	.77255	2.495	.013
	Erkek	736	7.5614	.89641		
Görev Odaklılık	Kadın	130	7.6051	.82258	3.882	.000
	Erkek	736	7.2449	.9997		

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre insan ve görev odaklılık ortalamalarında ilişkin farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu kapsamda yapılan Anova testi sonuçlarına göre **"**H_2: Cinsiyet değişkeni açısından yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından farklılaşmaktadır." (p<.05) **H_2 hipotezi desteklenmiştir.**

Tablo 3'te anlaşılacağı üzere kadınların insan ve görev odaklılık boyutunda erkeklerden daha fazla liderlik davranışlarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo-4: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Medeni Durum Değişkeni Açısından Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Medeni Durum	N	Ortalama	s.s.	t	p
İnsan Odaklılık	Evli	787	7,5962	,87620	,364	,716
	Bekar	79	7,5584	,93961		
Görev Odaklılık	Evli	787	7,2882	,98600	-1,020	,308
	Bekar	79	7,4065	,95497		

Araştırmaya katılan yöneticilerin medeni durum değişkenine göre insan ve görev odaklılık ortalamalarına ilişkin farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. "H_3: Medeni durum değişkeni açısından yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından farklılaşmaktadır ($p<.05$)" **H_3 hipotezi desteklenmemiştir.**

Tablo 4'te anlaşılacağı üzere evlilerin insan odaklılık boyutunda bekârlardan daha yüksek liderlik davranışına sahip olduğu söylenebilir. Görev odaklılık boyutunda ise bekarların evlilerden daha yüksek liderlik davranışlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hem evli hem de bekarların insan odaklılık açısından daha yüksek liderlik davranışlarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çocuk Değişkeni Açısından Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Çocuk	N	Ortalama	s.s.	t	p
İnsan Odaklılık	Evet	769	7.6262	.85780	3.160	.002
	Hayır	97	7.3276	1.01865		
Görev Odaklılık	Evet	769	7.3109	.97473	1.010	.313
	Hayır	97	7.2039	1.04892		

Araştırmaya katılan yöneticilerin çocuk değişkenine göre insan ve görev odaklılık ortalamalarında ilişkin farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer bir

ifade ile yapılan Anova testi sonuçlarına göre "H_4:Çocuk değişkeni açısından yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından farklılaşmaktadır." ($p<.05$) **H_4 hipotezi insan odaklılık boyutunda desteklenirken görev odaklılık boyutunda desteklenmemiştir.**

Tablo 5'te anlaşılacağı üzere çocuk sahibi olanların hem insan odaklılık hem de görev odaklılık boyutunda çocuk sahibi olmayanlardan daha yüksek liderlik davranışlarına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk sahibi olanların insan odaklılık boyutu, görev odaklılık boyutuna göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo-6: Anket Katılımcılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	s.s.	F	p
İnsan Odaklılık	Lisans	733	7.5786	.89750	1.233	.267
	Lisansüstü	133	7.6708	.78727		
	Toplam	866	7.5928	.88167		
Görev Odaklılık	Lisans	733	7.2951	.99040	.072	.789
	Lisansüstü	133	7.3200	.94628		
	Toplam	866	7.2989	.98326		

Araştırmaya katılan yöneticilerin eğitim durumuna ilişkin insan odaklılık ve görev odaklılık ortalamalarında farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir ($p>.05$). **Diğer bir ifade ile "**H_5:Eğitim durumu değişkeni açısından yapılan Anova testi sonuçlarına göre yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından farklılaşmamaktadır." **H_5 hipotezi desteklenmemiştir.**

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere eğitim düzeyi yükseldikçe insan ve görev odaklılık boyutunda liderlik davranışlarının da yükseldiği görülmektedir.

Ayrıca lisansüstü mezunu olanların insan odaklılık ve görev odaklılık boyutu lisans mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo-7: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görev Yaptıkları Kurum Değişkeni Açısından Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Görev Yaptıkları Kurum	**N**	**Ortalama**	**s.s.**	**F**	**p**
İnsan Odaklılık	İlkokul	235	7.6293	.87563	2.081	.035
	Ortaokul	253	7.6206	.86525		
	Anadolu L.	149	7.7159	.82285		
	Endüstri M L	64	7.4323	81074		
	Ticaret Meslek L.	32	7.3368	.95685		
	İmam Hatip L.	34	7.2582	86531		
	Kız Meslek L.	34	7.3399	.90182		
	Sağlık Meslek L.	14	7.6349	.91669		
	Diğer	51	7.6688	1.08673		
	Toplam	866	7.5928	.88167		
Görev Odaklılık	İlkokul	235	7.3475	.93754	2.797	.005
	Ortaokul	253	7.3008	.99313		
	Anadolu L.	149	7.4623	.92025		
	Endüstri M L	64	6.9427	.96743		
	Ticaret Meslek L.	32	6.9965	.92381		
	İmam Hatip L.	34	7.1830	.85011		
	Kız Meslek L.	34	6.9967	1.13195		
	Sağlık Meslek L.	14	7.6190	.87566		
	Diğer	51	7.4161	1.21591		
	Toplam	866	7.2989	.9832		

Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları kurum değişkeni açısından yapılan Anova testi sonuçlarına göre insan odaklılık ve görev odaklılık ortalamalarında bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($p<.05$). **Diğer bir ifade ile "**H_6:Görev yaptıkları kurum değişkeni açısından yapılan Anova testi sonuç-

larına göre yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından farklılaşmaktadır." ($p<.05$).**H_6 hipotezi desteklenmiştir.**

Tablo 7'den de anlaşılacağı üzere insan odaklılık açısından Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin en yüksek düzeyde liderlik davranışına sahip olduğu, imam hatip lisesinde görev yapan yöneticilerinin ise en düşük düzeyde liderlik davranışına sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ilkokul ve ortaokulda görev yapan yöneticilerin insan odaklılık boyutunda; ticaret meslek ve kız meslek liselerinde görev yapan yöneticilerin ise görev odaklılık boyutunda liderlik davranışlarında farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo-8: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yönetsel Düzey Değişkeni Açısından Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Yönetsel Düzey	**N**	**Ortalama**	**s.s.**	**t**	**p**
İnsan Odaklılık	Müdür	342	7.6442	.88458	1.389	.165
	Müdür Yrd.	524	7.5592	.87899		
Görev Odaklılık	Müdür	342	7.2755	.96387	-.567	.571
	Müdür Yrd.	524	7.3142	.99633		

Araştırmaya katılan yöneticilerin yönetsel düzey değişkenine ilişkin insan ve görev odaklılık ortalamalarında farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. **Diğer bir ifade ile "**H_7:Yönetsel düzey değişkeni açısından yapılan Anova testi sonuçlarına göre yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından farklılaşmamaktadır." ($p>.05$). **H_7 hipotezi desteklenmemiştir.**

Tablo 8'den de anlaşılacağı üzere müdürlerin insan odaklılık boyutunda; müdür yardımcılarının ise görev odaklılık boyutunda daha yüksek liderlik davranışı özelliği gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo-9: Anket Katılımcılarının Yöneticilik Süresine Göre Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Yöneticilik Süresi	N	Ortalama	s.s.	F	p
İnsan Odaklılık	1 yıldan az	86	7.2339	.96052	11.981	.000
	1-5 yıl arası	248	7.4149	.93478		
	6-10 yıl arası	139	7,5979	.75778		
	11-15 yıl arası	147	7,6788	.78440		
	16 yıl ve üzeri	246	7,8433	.84182		
	Toplam	866	7,5928	.88167		
Görev Odaklılık	1 yıldan az	86	6,9612	1.00886	7.761	.000
	1-5 yıl arası	248	7,1577	1.06809		
	6-10 yıl arası	139	7,3125	.93887		
	11-15 yıl arası	147	7,3190	.86441		
	16 yıl ve üzeri	246	7,5397	.92173		
	Toplam	866	7,2989	.98326		

Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları kurum değişkenine göre insan ve görev odaklılık ortalamalarına ilişkin farklılaşma durumunun tespit edilmesi amacıyla yapılan Anova Testi bulgularına göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. **Diğer bir ifade ile "**H_8: Yöneticilik süresi değişkeni açısından yapılan Anova testi sonuçlarına göre yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından farklılaşmaktadır ($p<.05$)". **H_8 hipotezi desteklenmiştir.**

Tablo 8'den de anlaşılacağı üzere yöneticilerin görev süresi arttıkça insan odaklılık boyutunda en yüksek düzeyde liderlik davranışına sahip olduğu görülmektedir

Tablo-10: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimi Değişkeni Açısından Liderlik Davranışlarının Farklılaşmasına İlişkin Anova Testi

	Yöneticilik Eğitimi	N	Ortalama	s.s.	t	p
İnsan Odaklılık	Evet	520	7.7175	.84388	5.181	.000
	Hayır	346	7.4053	.90499		
Görev Odaklılık	Evet	520	7.3786	.95484	2.937	.003
	Hayır	346	7.1792	1.01416		

Araştırmaya katılan yöneticilerin yöneticilik eğitimi değişkeni açısından insan odaklılık ve görev odaklılık ortalamalarında bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. **Diğer bir ifade ile "**H_9:Yöneticilik eğitimi değişkeni açısından yöneticilerin liderlik davranışları (a) insan odaklılık ve (b) görev odaklılık açısından yapılan Anova testi sonuçlarına göre farklılaşmaktadır." ($p<.05$) **H_9 hipotezi desteklenmiştir.**

Tablo 9'dan da anlaşılacağı üzere yöneticilik eğitimi alanlarda hem insan odaklılık hem de görev odaklılık boyutunda liderlik davranışlarının yükseldiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamında 866 okul yöneticisine ulaşılarak elde edilmiş olan veriler neticesinde bağımsız değişkenler ile karşılaştırılarak yapılan analiz sonuçlarına göre; yöneticilerin yaşları yükseldikçe insan ve görev odaklılık boyutunda liderlik davranışlarının yükseldiği görülmektedir. Bu sonuca göre genç yöneticilerin liderlik davranışlarının hem insan odaklılık hem de görev odaklılık boyutunda liderlik davranışlarının düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuç Karaman (2008)'ın yaş açısından liderlik bakışı incelendiğinde, 41-50 ve 51-60 yaş arası yönetici ve öğretmenler, 31-40 yaş yönetici ve öğretmenlerden okul müdürlerinin daha fazla liderlik davranışı gösterdikleri sonucu ile desteklenmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin liderlik davranışlarında bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında, erkeklerden daha yüksek liderlik davranışına sahip olduğu söylenebilir.

Medeni Durum değişkenine göre yöneticilerin liderlik davranışlarında bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında evlilerin insan odaklılık boyutunda bekârlardan daha yüksek liderlik davranışına sahip olduğu söylenebilir. Görev odaklılık boyutunda bekarların evlilerden daha yüksek liderlik davranış özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca hem evli hem de bekârların insan odaklılık açısından daha yüksek liderlik davranışlarına sahip olduğu görülmektedir.

Çocuk sahibi olma değişkenine göre yöneticilerin liderlik davranışlarına bakıldığında her iki boyutta da çocuk sahibi olanların çocuk sahibi olmayanlardan daha yüksek liderlik davranışlarına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk sahibi olanların insan odaklılık boyutunun görev odaklılık boyutuna göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim düzeyi değişkenini açısından yöneticilerin liderlik davranışlarına bakıldığında eğitim düzeyi yükseldikçe hem insan odaklılık hem de görev odaklılık boyutu açısından liderlik davranışlarının da yükseldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca lisansüstü mezunu olanların insan odaklılık boyutu lisans mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İlaveten Lisansüstü mezunu olanların görev odaklılık boyutu lisans mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Erol ve Koç (2017) 'un yöneticilerdeki eğitim düzeyi yükseldikçe yöneticilerin insan odaklılık ortalamalarının yükseldiği sonucu ile desteklenirken; görev odaklılık boyutunda eğitim artışına göre ters bir korelasyon oluğu sonucu ile desteklenmemektedir.

Görev yaptıkları kurum değişkeni açısından liderlik davranışlarına bakıldığında İlkokul ve ortaokulda görev yapan yöneticilerin insan odaklılık boyutu açısından; ticaret meslek ve kız meslek liselerinde görev yapan yöneticilerin ise görev odaklılık boyutu açısından farklılık göstermediği ifade edilebilir. Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin insan odaklılık boyutu açısından en yüksek; imam hatip lisesinde görev yapan yöneticilerinin ise en düşük düzeyde liderlik davranışına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca görev odaklılık boyutu açısından sağlık meslek lisesinde görev yapan yönetici-

lerin en yüksek, endüstri meslek lisesinde görev yapan yöneticilerinin ise en düşük düzeyde liderlik davranışına sahip olduğu saptanmıştır.

Diğer olarak adlandırılan grupta, anaokulu, halk eğitim merkezi, fen lisesi, otelcilik ve turizm meslek lisesi, tarım meslek lisesi, güzel sanatlar lisesi müdürü bulunmaktadır. Ancak bu branşlardaki müdürlerin sayısı parametrik istatistik yapılabilecek sayıda olmadığı için hepsi diğer kategorisi altında birleştirilmiştir.

Yönetsel Düzey değişkeni açısından liderlik davranışlarına bakıldığında müdürlerin insan odaklılık boyutu açısından müdür yardımcılarından daha yüksek liderlik davranışına sahip olduğu belirlenmiştir. Müdür yardımcılarının ise görev odaklılık boyutunun müdürlerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yöneticilik süresi değişkeni açısından liderlik davranışlarına bakıldığında 16 yıl ve üzeri görev süresine sahip yöneticilerin insan odaklılık boyutu açısından en yüksek düzeyde olduğu, 1 yıldan az görev süresine sahip yöneticilerin ise liderlik davranışına en az düzeyde sahip olduğu görülmektedir. Yöneticilik süresine bakılmaksızın tüm yöneticilerin insan odaklılık boyutu görev odaklılık boyutundan daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Yöneticilik eğitimi değişkeni açısından liderlik davranışlarına bakıldığında yöneticilik eğitimi alan yöneticilerde hem insan ve görev odaklılık boyutu açısından liderlik davranışlarının yükseldiği görülmektedir. Yöneticilik eğitimi alan yöneticilerin insan odaklılık boyutunun görev odaklılık boyutundan daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca yöneticilik eğitimi almayan yöneticilerin de insan odaklılık boyutunun görev odaklılık boyutundan daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları neticesinde; okul yöneticilerinin seçiminde yaş kriteri göz önünde bulundurulması, kadın yönetici sayısının arttırılması, okul yöneticisi seçimlerinde doktora ve lisansüstü mezunlarına öncelik verilmesi, mevcut yöneticilere liderlik eğitimi verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

ARVASİ, Seyyid A.(1995). **Eğitim Sosyolojisi,** Burak Yayınevi, İstanbul.

AYGÜN, A. (2012). **Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi,** İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

BAŞARAN, İbrahim Ethem (1982). Örgütsel Davranışın Yönetimi, Sevinç Yayınevi, Ankara.

BLAKE, Robert.R., MOUTON, Jane S. (1969). **Building a Dynamic Corparation Through Grid Organization Development.** Massachusetts: Addison Wesley Publishing, Company.

BULUÇ, Bekir (2009). "*Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, S. 57, ss. 5-34.

DUBRİN, Andrew J. (1997). **Essentials of Management.** Sout –Western College Publishing, Ohio.

ERCEYLAN, Nusret (2010). **Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma,** İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış **Yüksek Li**sans Tezi), Malatya.

FINDIKÇI, İlhami (2009). **Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkâr Liderlik**, Alfa Yayıncılık, İstanbul.

GÜMÜŞELİ, Ali İlker (2001). "**Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları**", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,** S. 28, ss. 531-548.

KOÇ, Hakan ve TOPALOĞLU, Melih (2010). **Yönetim Bilimi,** Seçkin Yayıncılık, Ankara.

KOÇ, Hakan, KİLİCLAR Arzu ve YAZİCİOGLU Irfan (2013). "*The Analyzing Leadership Styles of Turkish Managers in the Scope of the Blake and Mouton's Managerial Grid*". **International Journal of Business and Social Science, September 2013, Vol. 4 No. 11.**

EROL, Ersan ve KOÇ, Hakan (2017). "*Konaklama İşletmeleri Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Uygulama*", **Journal of Tourism and Gastronomy Studies,** S.(5/4) ss. 566-580.

KARAMAN, Fikret (2008). **Orta Öğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Liderlik Ve Etkili Yöneticilik Davranışları,** Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KOUZES, James M. ve POSNER, Barry.Z. (2014). **Olağanüstü Liderlik:** Şirketlerde Büyük İşler Başarmak.(Çev. Benveniste, Mirel)İstanbul: Mediacat

KÜÇÜK, M. (2008). **Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Örgüt İklimi Üzerine Ve Eğiticilerin Performansına Etkisi.** Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

SOYDEMİR, Salih, ÖZDAŞLI Kürşat ve ALPARSLAN Ali Murat (2014). "*Görev-İnsan Odaklı Liderlik Algılamasının Vatandaşa Yönelik Prososyal Hizmet Davranışlarına Etkisi: Kolluk Kuvvetleri Üzerine Bir Araştırma*", **AKÜ İİBF Dergisi,** Aralık 2014,- Cilt XVI S.2 ss. 63-81- **Journal of Economics and Administrative Sciences-**Volume: XVI Issue:2 Year: December 2014.

ŞİMŞEK, Şerif (2010*).***Yönetim ve Organizasyon**, Eğitim Akademi Yayınları, Konya.

ÜÇOK, Tengiz (1992). **Yönetim İlkeleri.** Gazi Yayınevi, Ankara.

YEŞİLYURT, Pınar (2007). **Türk ve İtalyan Yöneticilerinin Liderlik Tarzları: Türkiye'de Faaliyet Gösteren Türk-İtalyan Ortak Girişimlerinde Bir Uygulama, Çukurova Üni**versitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Ek

Yöneticiler İçin Liderlik Davranışı Ölçeği

Bu ölçme aracı, " Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yöneticilerin liderlik tarzlarını" belirlemeye yönelik düzenlenmiştir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmanın veri tabanını oluşturmak için kullanılacaktır. Araştırmaya göstereceğiniz ilgiye şimdiden teşekkür ederiz.

1-Yaşınız:

□ 26-30	□ 31-35	□ 36-40	□ 41-45	□ 46 ve üzeri

2-Cinsiyet:

□ Kadın	□ Erkek

3-Medeni Durumunuz:

□ Evli	□ Bekâr

4-Çocuğunuz var mı?

□ Evet	□ Hayır

5-Eğitim Durumu:

□ Lisans	□ Lisans Üstü	□ Doktora

6-Görev yaptığınız kurum:

□ İlkokul	□ Ortaokul	□ Anadolu L	□ EML	□ Tic M L	□İHL	□Kız ML	□SML	□Diğer

7-Görev yaptığınız kurumdaki yönetsel düzeyiniz:

□ Müdür	□ Müdür Yardımcısı

8-Yöneticilik süresi:

□ 1 yıldan az	□ 1 -5 yıl arası	□ 6-10 yıl arası	□ 11-15 yıl arası	□ 16 yıl ve üzeri

9-Yöneticilik veya liderlik ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

□ Evet	□ Hayır

AÇIKLAMA

Aşağıdaki ifadelerin cevapları 1'den 9'a kadar puanlanmıştır. İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduktan sonra size en uygun puanı vermeniz gerekmektedir.

ASLA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 HER ZAMAN

1	Karar verme sürecine katılma konusunda ekibimi cesaretlendiririm ve onların fikirlerini, tavsiyelerini uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Hiçbir şey amaçları ve görevleri tamamlamaktan önemli değildir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Çalışma takvimini görevin veya projenin zamanında tamamlanacağından emin olmak için yakından takip ederim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Yeni görevlerde ve prosedürlerde insanlara koçluk yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Risk düzeyi daha yüksek olan iş ve görevlerden daha çok hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Çalışanlarımı yaptıkları işte yaratıcı olmaları için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Tamamlanma doğrultusunda karışık bir görev gördüğümde, onun için her türlü ayrıntının hesaplandığından emin olurum	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Aynı anda çeşitli karışık görevi yürütmeyi kolay bulurum.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Eğitim, liderlik ve psikoloji konusunda dergi kitap ve makale okumaktan ve bunları uygulamaya koymaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Yanlışları düzeltirken ilişkilerin zedelenmesinden endişe duymam.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Zamanımı çok etkin kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Çalışanlarıma kompleks bir görevin yada projenin detaylarını ve griftlerini açıklamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Büyük bir projeyi yönetilebilir küçük parçalara bölmek benim alışkanlığımdır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Hiçbir şey iyi bir ekip oluşturmaktan daha önemli değildir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Problemleri analiz etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Diğer insanların sınırlarına saygı duyarım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Çalışanlarıma performanslarını veya davranışlarını geliştirme konusunda rehberlik yapmak benim alışkanlığımdır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Mesleğimle ilgili kitapları, makaleleri ve ticaret dergilerini okumaktan ve bunlardan öğrendiklerimi uygulamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (429-445)

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE WEB UYGULAMALARI VE MOBİL UYGULAMALAR İLE BUNLARIN ÖĞRETMENLERCE BİLİNİRLİĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa TENEKECİ[1]

1 Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi, Türkçe Öğretmeni, el-mek:mten4100@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7770-7691.

Geliş Tarihi: 31.12.2018 **Kabul Tarihi:** 13.07.2020

Öz: Bu çalışmanın amacı Türkçe dil bilgisi öğretiminde yararlanılabilecek web ve mobil uygulamaları inceleyerek tanıtmaktır. Çalışma tarama modelindedir. Bu çalışmada 7 web uygulaması ve 23 mobil uygulama incelenerek, tanıtılmıştır. Uygulamaların Türkçe öğretmenleri tarafından bilinirliği ve yararları ile ilgili 20 Türkçe öğretmenine görüş formu doldurtulmuş ve veriler nitel veri analiz paket programı Nvivo 10 ile analiz edilmiştir. Bu uygulamalar; öğretim yöntemlerinde sağladıkları çeşitlilik, etkileşimli alıştırma olanağı sunmaları, kısa sürede dönüt verebilmeleri ve zaman kazandırıcı özellikleri sebebiyle Türkçe dil bilgisi öğretiminde yararlanılabilecek kaynaklar olarak değerlendirilmiştir. Ancak söz konusu uygulamaların bilinirliği konusunda görüş bildiren öğretmenlerin EBA, Okulistik ve Morpa Kampüs dışındaki uygulamaların birçoğu hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, mobil öğretim, web, mobil uygulama, mobil öğrenme

USE OF WEB AND MOBILE APPLICATIONS IN TURKISH TEACHING AND AWARENESS OF THE TEACHERS ABOUT IT

Abstract:

This study aims at introducing and investigating web and mobile applications to be used in Turkish grammar teaching. The study is an scaning model. In this study, 7 web and 23 mobile aplications were investigated and introduced. A feedback form about the awareness and benefits of applications were filled up by 20 Turkish teachers and data were analyzed with qualitative analysis programme Nvivo 10. These applications are considered as sources to be used in Turkish grammar teaching in terms of providing diversity in teaching methods, offering interactive research opportunity, giving response in a short time and time saver fatures. However, it was observed that the teachers who gave opinions about the awareness of the said applications did not have knowledge about most of the applications except EBA, Okulistik and Morpa kampus.

Keywords: Turkish, mobile teaching, web, mobile application, mobile learning

Giriş

Günümüzde hızlı bir ilerleme gösteren teknoloji, hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Özellikle çocuklar ve gençler için sık sık olumsuzluklarından söz edilen hatta bilimsel olarak bir bağımlılık türü olduğu kabul edilen teknolojinin eğitime yansımaları da olmuştur. Çeşitli devlet kurumları ile vakıf ve derneklerin yaptığı bu bağımlılıkla mücadele elbette teknolojinin çocuklar ve gençler üzerindeki olumsuz etkilerini önlemek niyetiyle yapılmaktadır. Ancak bu mücadele bize aynı zamanda şunu da göstermektedir: Gençleri teknolojiden uzak tutmayı beceremeyeceğimize göre teknolojiyi olumlu yönleriyle eğitimde kullanabiliriz. Hedef kitleyi, bağımlılık düzeyinde kullandığı bir unsurun zararlarından uzaklaştırmak için yürütülen çalışmaların yanı sıra bu teknolojik

unsurlar için yararlı içerikler üretilerek teknoloji ve teknolojik ürünler, hedef kitlenin yararına kullanılabilir hâle getirilebilir.

Bilgisayarlı öğretim, bilgisayarlar için özel olarak hazırlanmış öğretim yazılımları ile öğretmen yerine geçerek öğrenilmesi istenen bilgileri bir bilgisayar laboratuvarında toplu olarak ya da bilgisayarın taşınabildiği herhangi bir yerde bireysel olarak bilgileri öğreniciye aktarmasıdır (Sülükçü, 2011, 101). Ülkemizde FATİH projesi kapsamında büyük bir önem verilen sınıf ortamlarında eğitimde teknoloji kullanımının yanında akıllı teknolojik cihazlar ile neredeyse her bireyin elinin altında olan bilgisayar kökenli öğretim çalışmaları da son yıllarda oldukça ilerleme göstermiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde her sınıfta akıllı tahta ve fiber internet bağlantısı sayesinde sınıf içi web uygulamalarına erişim sağlanmaktadır. Öğrencilere dağıtılan ve kontrollü bir yapıya sahip olan tablet bilgisayarlar ile de öğrenciler, okul içinde ve dışında içeriklere ulaşma olanaklarına ve içerik hazırlama fırsatlarına sahip olmaktadırlar. Ancak projenin öğrencilere tablet dağıtma kısmı henüz istenen düzeyde değildir.

Bu çalışmada Türkçe öğretiminde hedef kitleye ulaşma konusunda web uygulamaları ve mobil uygulamalar üzerinde durulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin yararlanmaları için bazı uygulamalar incelenerek Türkçe öğretiminde kullanım yönü belirtilmiştir. Mobil öğrenmeye genellikle "hareket hâlindeyken öğrenme" denir (Hockly, Nicky Hockly: Mobile learning, 2013). Mobil öğrenme; e- öğrenmedir, yer ve zamanla kısıtlı değildir. (Bulun vd. 2004, 166; Parsons ve Ryu, 2006, 20; Oran ve Karadeniz, 2007, 167; Hahn, 2008, 277; Toktarova vd., 2015, 318).

Mobil öğrenme bireye yolda, otobüste, evde koltuğunda uzanırken, daha sayamayacağımız birçok yerde ve her zaman öğrenme olanağı sağlamasının yanında sınıf içinde de kullanılabilecek bir öğretim biçimidir. Eğitimde öğrencilerin aktif katılımı, etkileşimli yapıları, her zaman ve her yerde ulaşma olanağı gibi özellikleri ile web uygulamaları ve mobil uygulamalar Türkçe ve Türkçe dil bilgisi öğretiminde de yararlanılması gereken önemli bir kaynaktır.

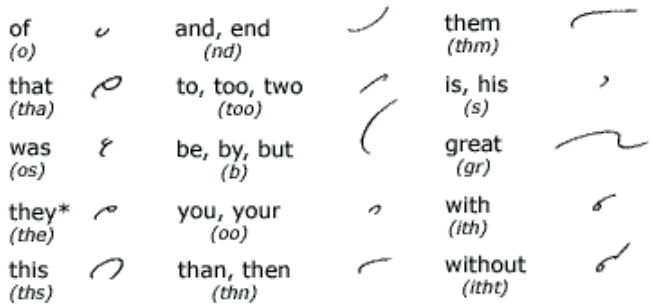
Eğitimde Teknoloji Kullanımının Kısa Bir Geçmişi

Dünyada eğitimde teknoloji kullanımı ilk olarak mektupla öğretim biçiminde başladı. Bu sayede uzaktan eğitim başlamış oldu. Dünyadaki ilk

uzaktan öğretim dersleri Amerika'da başlamıştır. Caleb Philips tarafından mektupla steno dersleri verileceğine ilişkin ilan 20 Mart 1728 tarihli Boston Gazetesinde yer almıştır.

Gazetenin orijinali

THE
Boſton-
AND
COUNTRY
Containing the freſheſt Advices,
No. 769.
Gazette,
JOURNAL.
Foreign and Domeſtic.



Bir ders örneği. (Uzaktanegitim.net, 2018).

İlk olarak yukarıda bahsedildiği şekliyle başlayan eğitimde teknoloji kullanımı zamanla öncelikle Amerika ve Avustralya gibi ülkelerde yerleşimin dağınık olması sebebiyle öğrencileri bir noktada toplamanın güç olmasına bağlı olarak radyo yayıncılığıyla öğretim biçimine dönüştü. İlerleyen yıllarda televizyon ile eğitim başlarken internetin ortaya çıkması ve yaygınlaşması ile neredeyse her üniversite birçok uzaktan eğitim veren bölüm açma gereği duydu.

Ülkemizde ise uzaktan eğitim fikri, okuma-yazma öğretimi çalışmaları sırasında 1927 yılındaki eğitim çalıştayında ortaya atılmışsa da 1956 yılına kadar hayata geçirilememiştir. 1956 yılında ülkemizde de mektupla öğretim başlamıştır.

- *1956 yılında ilk uzaktan eğitim uygulamasını Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü başlatmıştır.*
- *1960 yılında ise Orta Dereceli meslek okulu mezunlarına üniversite olanağı sağlamak amacıyla mektupla öğretim yönteminin kullanılması, 1961 yılında MEB tarafından mektupla öğretim merkezinin kurulması, (Açık Öğretim Fakültesi)*
- *1974 YAYKUR (Yaygın Yükseköğretim Kurumu) kurulmuştur.*
- *1980 ve 1990'lı yıllarda MEB'na bağlı Okul Radyosu, TV okulu örgün eğitimi destekleyip, isteyene yaygın eğitim olanağı sağlamıştır*
- *1990'lı yıllarda MEB'e bağlı okul çağı dışındaki bireylere UE vermeyi amaçlayan kurumlar ise;*
  - ✓ *1997 yılında kurulan Açık Öğretim Lisesi,*
  - ✓ *1997-1998 de öğretime başlayan Açık Öğretim İlkokulu,*
  - ✓ *Mesleki ve Teknik Açık Öğretim okuludur (Elektrik tesisatçılığı vb.),*

- *1990 Fırat Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamasına e-posta ile başladı.*
- *1991'de Fırat Üniversitesi televizyon ile eğitime başladı.*
- *1993 Ahmet Yesevi Üniversitesi (Türkiye-Kazakistan) uzaktan eğitim teknolojilerinin bütün imkânlarından yararlanarak eğitime başladı.*
- *1995'te Fırat Üniversitesi web destekli öğretime başladı.*
- *1997 Sakarya Üniversitesi'nde internet destekli öğretim başladı.*
- *Mayıs 1997 ODTÜ internet ile eğitim konunda çalışmalarını sürdürmektedir. 1998 İDE-A*
- *2000-2001 öğretim döneminde YÖK Uzaktan eğitim projesi (Harran Üniversitesi-İstanbul Üniversitesi)*
- *2001-2002 öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi'nde 1200 lisans öğrencisine internet yoluyla eğitim verilmiştir.*
- *2002-2003 yılında internet yoluyla eğitim: Açıköğretim Fakültesi bünyesinde Bilgi Yönetimi Ön lisans Programı açılmıştır (Solmaz, 2018; Kurnaz, 2018).*

Günümüzde bünyesinde "açıköğretim fakültesi" bulunan birçok üniversite mevcuttur. Anadolu Üniversitesi dışında kalan üniversiteler bünyelerindeki açıköğretim fakülteleri için materyal basımına son vermiş ve materyalleri elektronik ortamda öğrencilerine ulaştırmayı seçmişlerdir.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012, 77). Çalışmada Türkçe öğretimi ve özel olarak Türkçe dil bilgisi ile ilgili içeriği bulunan Web uygulamaları ve mobil uygulamalar incelenmiştir. Mobil uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek için araştırmacı tarafından oluşturulan "Görüş Formu" kullanılmıştır. Açık uçlu üç sorudan oluşan form ile öğretmenlerden alınan görüşler Nvivo10 nitel araştırma paket programında analiz edilmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evreni genel ağ ve android uygulamaların tümü olup araştırmada örneklem olarak Türkçe öğretimi ve dil bilgisi ile ilgili uygulamalar belirlenmiştir. Bu amaçla web uygulamaları için genel ağ, mobil uygulamalar için android uygulama merkezi olan Play Store'da tarama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Genel ağda ve Play Store'de Türkçe, dil bilgisi, eğitim, dil eğitimi, Türkçe öğretimi anahtar kelimeleri ile aramalar yapılarak uygulamalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan uygulamalar incelenmiş ve özellikleri belirlenmiştir. Uygulamalara ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan "Görüş Formu" hâlen MEB bünyesinde çalışan 20 Türkçe öğretmenine doldurtulmuştur. Görüş formları Nvivo10 nitel analiz programı ile analiz edilmiş ve bu uygulamaların öğretmenlerce bilinirliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkçe Öğretimi İçin Yararlanılabilecek Uygulamalar

Bu uygulamalar web uygulamaları ve mobil uygulamalar olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

Web uygulamaları:

1. EBA (Eğitim Bilişim Ağı): Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen bir web portalıdır. Belki de ülkemizde eğitim alanında yapılmış en büyük eğitim yazılım çalışmasıdır. İçerisinde eğitimle ilgili yüzlerce alt web sitesi ve uygulama mevcuttur. EBA portalına http://www.eba.gov.tr/ erişim adresinden ulaşılabilmektedir. Genel olarak FATİH projesinin en önemli parçasını yani içerik kısmını oluşturmaktadır. EBA'nın Türkçe ve dil bilgisi ile ilgili kısmı ise "Eba Ders" menüsü altında ulaşılan bölümde yer almaktadır.

İlkokuldan lise son sınıfa kadar ders konularının MEB müfredatına uygun olarak yer aldığı "Eba Ders"te Türkçe dersi başlığı altında dil bilgisine ayrı bir bölüm açılmış ve her sınıf düzeyi için dil bilgisine yer verilmiştir. İçerik olarak videolu konu anlatımları, animasyonlar, etkileşimli etkinlikler ve konu testleri bulunmaktadır. Özellikle etkileşimli etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin otomatik olarak tanımlandığı Eba'da öğretmenler; öğrencilere ödev gönderebilmekte, ödevlerin yapılışı için süre sınırı belirleyerek sisteme işleyebilmektedir. Gönderilen etkinlik ve ödevlerin kontrolü de yine Eba üzerinden kolaylıkla yapılmaktadır. "İçerik Üretimi" bölümü ile öğretmenler dersleri ile ilgili içerik üretebilmektedir. Öğretmenler, bu içerikleri sınıfta kullanabilecekleri gibi sistem üzerinden öğrencilere toplu, grup veya bireysel olarak da gönderebilmektedir. Eba'da MEB tarafından incelenmiş ve yararlı olacağı düşünülen özel sektör siteleri ve uygulamalarına da Eba şifresi ile erişim mümkün kılınmıştır.

2. Okulistik: Okulistik, http://www.okulistik.com erişim adresi ile ulaşılan bir interaktif ders sitesidir. Öğretmenlere ücretsiz olan site öğrenci kaydını belli bir ücret ile yapmaktadır. Özellikle dil bilgisi konularındaki etkileşimli etkinlikleri ve konu sonu test uygulamaları ve oyunlar ile öğretimi sıkıcı olmaktan çıkarmaktadır.

3. Morpa Kampüs: Morpa Kampüs, https://www.morpakampus.com erişim adresinden ulaşılabilen bir web portalıdır. Bu portal ilkokul ve ortaokulda öğrenin gören öğrenciler ile bu kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere derslerde yardım sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. MEB ders müfredatları ile uyumlu binlerce içeriğin (kitaplar, testler, deneyler, konu

anlatımları, belgeseller, videolar, çalışmalar, ödev yaprakları vb.) ve ayrıntılı bilgilendirme (raporlama) yöntemlerinin bulunduğu bir platformdur. Özellikle ayrıntılı raporlamanın bulunması öğretmenlerin öğrencilerinin başarı durumlarını ve dersleri ile ilgili ilerleme düzeylerini belirlemeleri açısından önemlidir. Söz konusu raporlardan elde edilecek verilerle yeni ödevlendirmeler yapılması, öğrenciye yönelik farklı öğretim yaklaşımları belirlemek gibi yollara başvurularak öğrencilerin tam öğrenmelerinin gerçekleşmesi sağlanabilir. Morpa Kampüs'te ilkokul 1. sınıftan ortaokul 8. Sınıfa kadar hazırlanmış olan içerikler MEB müfredatına uygun olarak güncellenmektedir. Aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler için zengin bir e- kütüphane içeriği de sunan platform ödüllü yarışmalar ile de öğrencilerin platformu kullanımını teşvik etmektedir. Ayrıca mobil uygulaması da bulunmaktadır. Morpa Kampüs'e öğretmenler ücretsiz üye olabilirken öğrenci üyeliği ücret karşılığı olmaktadır.

4. Tonguç Akademi: Tonguç Akademi, www.tongucakademi.com erişim adresi ile ulaşılan ve son yıllarda öğrencilerin oldukça ilgi gösterdiği bir eğitim sitesidir. Sitede 5. Sınıftan 10. Sınıfa kadar tüm derslere ait konu anlatım videoları bulunmaktadır. Dil bilgisi konularına yoğun şekilde yer verilmektedir. Tonguç Akademi sitesinden yararlanmak için üyelik gerekmekte ve üyelik ücrete tabidir.

5. Edmodo: Aynı zamanda bir sosyal paylaşım ve iletişim platformu özelliği de taşıyan Edmodo, https://www.edmodo.com erişim adresi ile ulaşılan bir web uygulamasıdır. Özellikle 100 ve üzeri öğrencisi olan ve branş gereği süreç değerlendirmesi veya sınav yapılması gerekiyorsa oldukça etkili bir uygulamadır. Çok sayıda öğrencinin sınavlarını yapmak ve değerlendirmek için içerisinde gayet kullanışlı sınav oluşturucu barındırmaktadır. Uygulama, hazırlanan sınavların arşivlenip bir sonraki yıl kullanılmasına da olanak sağlıyor. Uygulamadaki aile kodu ile aileler de üyelik oluşturup çocuklarının ödevlerini ve gelişimleri kontrol edebiliyor. Uygulama, ücretli ve ücretsiz kullanım imkânı vermektedir. Uygulamanın tüm olanaklarından sınırsız yararlanmak için ücretli üyelik gerekmektedir.

Bu platform ülkemizde daha çok üniversite hoca ve öğrencileri tarafından kullanılmaktadır. Ancak uygulama ilkokuldan itibaren tüm dönemler için kullanılabilir. Öğretmene önemli kolaylıklar sağlarken öğrenciye de hızlı dönüt imkânı vermektedir.

6. Quizrevolution: Bu web uygulamasına http://www.quizrevolution.com erişim adresi ile ulaşılmaktadır. Bir sınav hazırlama uygulaması olarak ifade edilebilir. Hazırlanan sınavlar sosyal medyada da paylaşılabiliyor. Uygulamanın denememe sürümü ücretsiz ancak premium sürümü ücretlidir.

7. Testmoz: Testmoz uygulamasına https://testmoz.com erişim adresi ile ulaşılmaktadır. İstenilen ders ve konu ile ilgili sınavlar oluşturulabilen bir web uygulamasıdır. Bu uygulamanın en güzel taraflarından biri ise sadece çoktan seçmeli sınav oluşturma imkânı ile kısıtlı olmamasıdır. Bu uygulama, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve açık uçlu soru hazırlama olanağı da vermektedir. Bu uygulama, hazırlanan sınavla ilgili ayrıntılı raporlar oluşturarak değerlendirme kolaylığı da sağlamaktadır.

Mobil uygulamalar:

Öğrencilerin anlamadıkları konuları belirlemenin en basit yolu anlatılan konunun kazanımlarına uygun sınavlar yapmaktır. Sınavlardan alınan geri bildirimlerle derslerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi hakkında fikir sahibi olunabilir. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlayamadıkları tespit edilebilir. Bunu yapabilme olanağı sağlayan ve benzer içerik ve yapılara sahip uygulamalar aşağıda kısaca anlatılmaktadır.

1. Socrative: Bilgisayara ve mobil cihazlara uyumlu olarak çalışan bir uygulamadır. Öğrencilerle etkileşimli kullanılabilen online test ve sınav hazırlama uygulamasıdır.

2. Edmodo: Bilgisayara ve mobil cihazlara uyumlu olan bu uygulama ile öğrencilere oluşturulan şifreler sayesinde kolay bir şekilde sınavlar hazırlanabiliyor. Uygulama ile sınavların değerlendirilmesi ve geri bildirimler yapılması da öğretimi etkili kılmaktadır.

3. Examtime: Ücretsiz sınavlar oluşturmaya, zihin haritaları ve flash kartlar hazırlamaya olanak sağlayan bir sitedir. Mobil uygulaması da mevcuttur.

4. Kahoot: "Öğrenmeyi zevkli hale getirin" sloganı ile yola çıkan bir uygulamadır. Öğrenciler, içerik oluşturmaya olanak sağlayan bu uygulama ile hazırlanan soruları çözerek hem öğrenme hem de eğlenme fırsatı bulabilir.

5. Plickers: Bu mobil uygulamanın web sayfası aracılığıyla oluşturacağınız sınav ve sorularla sınıfta dersi tam bir yarışma programı heyecanında dinleyen ve katılan öğrencilere sahip olmanız mümkün. Ancak bu uygulamayı sınıfta kullanmak için telefonunuzu akıllı tahtaya bağlamanız ve uygulama öncesi QR kod oluşturmanız gerekmektedir.

6. MindMister: Kavram haritaları ve zaman akış çizelgeleri öğretimde kullanılan en önemli materyallerdendir. Bu materyalleri hazırlamak zaman alıcı ve zahmetli bir iştir. İnternet ortamında hazır bulunanlar ise çoğu zaman beklentilere cevap vermez. MindMister uygulaması zahmetsizce ve çok kısa sürede kavram haritaları, zaman çizelgeleri hazırlamaya imkân sağlıyor. Hazırlanan haritalara fotoğraflar ve notlar eklemenin de mümkün olduğu uygulamada hazırlanan materyaller farklı formatlarda kaydedilebiliyor. Uygulamanın tam sürümü ücretlidir.

7. Zipgrade: Temelde bir optik okuma uygulaması olan ZipGrade, maliyetli ve zaman alıcı bir işlem olan optik okumayı cep telefonu ile yapılabilir kılıyor. Sınava uygun optik form belirlenerek hazırlanan çoktan seçmeli sınavlar, oluşturulan cevap anahtarına göre saniyeler içinde değerlendirilebiliyor. İhtiyaca göre 20, 50 ve 100 soruluk optik formlar ihtiyaca göre istenen sayı ve boyutta normal kâğıda basılarak kullanılıyor. Uygulamanın bir diğer olumlu yanı ise yapılan sınavlara yönelik ayrıntılı analiz imkânı sunmasıdır. Sınav sonrası soru bazlı değerlendirme, soruların güçlük indeksi, öğrencilerin karşılaştırmalı başarı yüzdeleri ve sıralamaları gibi profesyonel optik okuyucu sistemlerinden alınabilecek birçok hizmet bu uygulamada da mevcuttur. Önceki sınavları görebilme, mobil uygulama ve web üzerinde verilere erişim imkânı sağlayan ZipGrade demo sürüm olarak 100 sınav optiğini okuma izni veriyor. Uygulamadan sınırsız olarak yararlanmak için yıllık ücret ödenmesi gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe Öğretimini Amaçlayan Mobil Uygulamalar

1. Duolingo: Etkileşimli bir uygulamadır. Okuma, dinleme, konuşma, yazma aktiviteleriyle kullanıcısına dili ve dil bilgisini öğretmeyi amaçlayan bir uygulamadır. Bu uygulama 100 milyonu aşkın kullanıcısı ile dünyadaki en yaygın dil öğretim uygulaması olarak değerlendirilebilir. Kendi kendine öğren yaklaşımlıdır. Dünyadaki birçok dili öğretmeyi amaçlayan bu uygulamada Türkçe öğretimi de mevcuttur.

2. Memrise: Dil öğretme konusunda Duolingo'yla birlikte en fazla kullanılan uygulamalardan olan Memrise, Londra merkezli bir dil öğrenme uygulamasıdır. Seçilen dili oyunlaştırma anlayışıyla kullanıcısına öğreten Memrise, öğretici olduğu kadar eğlenceli de bir uygulama olma iddiasındadır.

3. Mondly: ATi Studios şirketince geliştirilen Mondly uygulaması, 30 farklı dili öğretme amacındadır. Bu dillerden biri de Türkçedir. Okuma, dinleme, konuşma, sohbet temelli bir dil öğretme yapısına sahiptir. Kişinin kendi öğrenme alışkanlığını algılayarak kişinin öğrenmesini hızlandırma iddiasındadır. Uygulama 1 milyondan fazla kullanıcıya sahiptir.

4. Busuu: Bütün dünyada dil öğrenme konusunda en çok bilinen mobil tabanlı uygulamalardan biridir. Dilin kurallarını öğretmesinin yanında pratik yapma olanağı da sunan bir uygulamadır. Konuşma/yazma çalışmaları, telaffuz örnekleri ve hafıza etkinlikleri gibi özellikleri bulunan Busuu, dünya genelinde 10 milyonu aşkın kullanıcı tarafından kullanılmaktadır. Bu uygulama ile 12 dilin öğretimi yapılmaktadır. Dil ve dil bilgisi öğretimi üzerine New York Şehir Üniversitesi tarafından yapılan araştırma sonucu 22,5 saatlik Busuu uygulamasının bir üniversite dönemi boyunca yapılan dil öğretimine denk olduğu uygulama geliştiricileri tarafından belirtilmektedir.

5. Babbel – Learn Turkish: İçinde Türkçenin de bulunduğu 14 farklı dilin öğretimini hedefleyen bir uygulamadır. Benzer dil öğretim uygulamalarından farklı olarak kullanıcının ilgi duyduğu alanları odağa alarak dil öğreten Babbel, ortalama olarak 15 dakikalık kısa dersler biçiminde kurgulanmış bir uygulamadır. Babbel uygulamasının 500 binden fazla kullanıcısı mevcuttur.

6. Speaky: Bu uygulama 180 farklı ülkeden kullanıcıya sahip olup 110 farklı dilin konuşulduğu bir platformdur. Dilin kurallarını öğretmeyi değil konuşulmasını sağlamayı amaçlayan bir uygulamadır. Öğrenilmek istenen dili konuşanlar ile pratik yapma imkânı sunmaktadır. Uygulamanın 1 milyondan fazla kullanıcısı mevcuttur.

7. Bil Bakalım: MEB tarafından özellikle ülkemize gelen sığınmacıların Türkçe öğrenmeleri için geliştirilen oyun temelli bir dil öğretim uygulamasıdır.

Sadece Konu Anlatımlarının Bulunduğu Yazılı İçerik Ağırlıklı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Mobil Uygulamaları

Bu uygulamalar genel olarak benzer özellikler göstermektedir. Dil bilgisi konuları, konu başlıklarına veya sınıf düzeyleri ile birlikte konu başlıklarına ayrılarak verilmiştir. Bir nevi her an yanınızda bulunan bir cep kitabı işlevi gördükleri söylenebilir. Bu uygulamaların tespit edilenleri aşağıda listelenmiştir:

- ✓ Türkçe ixir
- ✓ Türkçe Dersi özet
- ✓ TYT/AYT Türkçe dil Anlatım Konuları
- ✓ DGS Türkçe Konu Anlatımı
- ✓ Dil Bilgisi
- ✓ Türkçe Konu Anlatımı
- ✓ YKS Türkçe Konu Anlatımı
- ✓ Dil Bilgisi Kuralları
- ✓ Türkçe Öğretimi (Bu uygulama diğerlerine nispeten çok daha zengin bir içeriğe sahiptir.)

Web Uygulamaları ve Mobil Uygulamaların Türkçe Öğretmenlerince Bilinirliği

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dil bilgisi öğretimi ile ilgili bildiğini ifade ettikleri uygulamalar:

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi ile İlgili Bildikleri Web Uygulamaları ve Mobil Uygulamalar

Kelime	Uzunluk	Frekansı
eba	3	20
okulistik	9	20
morpa kampüs	11	19
tonguç akademi	13	10
plickers	8	3
zipgrade	8	3
edmodo	6	1

Şanlıurfa ilinde çeşitli okullarda görev yapan 20 Türkçe öğretmeninin görüşlerini içeren görüş formu analizinde, öğretmenlerin Türkçe öğretimi için bildikleri uygulamaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. En çok bilinen uygulamalar Eba ve Okulistik iken öğretmenlerin bildiği uygulamalar içinde en az bilinenlerin ise Edmodo, Plickers ve Zipgrade olduğu söylenebilir.

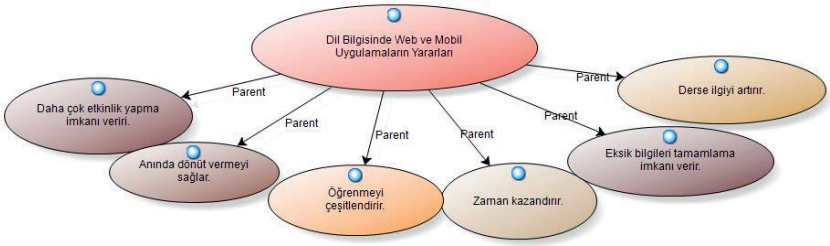
Türkçe öğretmenlerinin derslerinde yararlandıkları web uygulamaları ve mobil uygulamalar:

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi ile İlgili Kullandıkları Web Uygulamaları ve Mobil Uygulamalar

Kelime	Uzunluk	Frekansı
eba	3	20
okulistik	9	16
morpa kampüs	11	9
tonguç akademi	13	6
plickers	8	3
zipgrade	8	3

Tablo incelendiğinde görüş formunu dolduran tüm öğretmenlerin EBA'yı kullandıkları görülmektedir. Bu durum, EBA'nın MEB tarafından oluşturulmuş bir platform olmasından ve öğretmenlere yönelik EBA kullanımı eğitimleri verilmesinden kaynaklanmaktadır. Okulistik ve Morpa kampüs'ün kullanım açısından Eba'dan sonra en çok kullanılan uygulamalar olduğu görülmektedir. Görüş formunu dolduran öğretmenlerin genel olarak web uygulamalarını kullandıkları söylenebilir. Üç öğretmen mobil uygulamalar olan Plickers ve Zipgrade'yi kullandıklarını ifade etmiştir.

Web Uygulamaları ve Mobil Uygulamaların Dil Bilgisi Öğretimindeki Yararlarına ilişkin Öğretmen Görüşleri



"Görüş Formu"nu dolduran öğretmenlerin "Türkçe dil bilgisi öğretimi açısından web uygulamalarının ve mobil uygulamaların yararları nelerdir?" sorusuna verdikleri cevapların Nvivo 10 paket programı ile yapılan analizinde yukarıdaki model oluşmuştur. Ayrıntılı analiz sonucu web ve mobil uygulamaların Türkçe ve dil bilgisi öğretimi açısından aşağıdaki yararları sağladığı söylenebilir:

- ✓ Farklı öğretim yöntemlerini bir arada sunabildikleri için öğretmen ve öğrenciye istenen yöntemle dil bilgisi öğretimi olanağı sağlar.

Örneğin Eba veya Okulistik'te geleneksel dil bilgisi öğretim yaklaşımına uygun olarak kural ve ezbere dayalı alıştırmalar bulunmaktadır. Bunun yanında cloze testler, metin temelli öğretim yaklaşımına uygun dil bilgisi etkinlikleri, sezdirme yöntemini esas alan etkinlik ve alıştırmalar da mevcuttur.

- ✓ Zamanı verimli ve etkili kullanmayı sağlamaları, kısa sürede sayı ve çeşit olarak çok daha fazla alıştırma yapma olanağı sağlar.
- ✓ Etkileşimli yapısı, anında dönüt verebilmesi ve oyun etkisi ile geleneksel yaklaşım ve geleneksel sınıf içi etkinliklerle derse karşı ilgi duymayan, tahtaya kalkmayan, parmak kaldırmayan öğrencilerin ilgilerini ve dersten zevk almalarını sağlayarak öğretimi kolaylaştırabilir.
- ✓ Öğretmenlere anında dönüt vererek öğrencilerin öğrenme durumları hakkında bilgi sahibi olmalarını.
- ✓ Eksik öğrenmeleri tamamlama imkânı sunar.

- ✓ Mobil uygulamalar ile mobil bir yaşam kültürünün yerleşmeye başladığı günümüzde öğrenenler diledikleri anda ve diledikleri yerde, sürekli öğretim yapma olanağı bulur. Kendi kendine öğrenmeyi sağlar.

Bu özellikler, web uygulamalarını ve mobil uygulamaları, gerek ana dili olarak gerek yabancı dil olarak Türkçenin dil bilgisi öğretiminde etkin olarak kullanılabilir kılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Tarama sırasında Türkçe öğretimi ile ilgili 7 web uygulaması, 21 mobil uygulama belirlenmiştir. Belirlenen mobil uygulamalardan 7'si sınav uygulaması, 7'si yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili etkileşimli uygulama, 7'si ise dil bilgisi konu anlatımlarından oluşmaktadır. Türkçe dil bilgisi öğretimi için oluşturulmuş mobil uygulamaların temelde, konuların düzenli özetler biçiminde verilmesi şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Eba, öğretmenlerce bilinirliği ve kullanımı en fazla olan web uygulamasıdır. Eba'yı bilinirlik ve kullanım açısından takip eden uygulamalar "Okulistik" ve "Morpa Kapüs"tür.

Mobil uygulamaların görüş formunu dolduran öğretmenlerce bilinirliği ve kullanımı düşüktür.

Tarama sırasında dil öğretimi alanında ön plana çıkmış uygulamaların çoğunda bir dünya dili olarak Türkçenin yabancılara öğretiminin de yer aldığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarının genel olarak interaktif ve etkileşimli oldukları görülmüştür.

Dil bilgisi öğretiminde web uygulamalarından ve mobil uygulamalardan yararlanılabilir. Bu uygulamalar yöntem çeşitliliği, örnek çeşitliliği, zaman tasarrufu sağlamaları yönüyle dil bilgisi öğretimine katkı sağlayabilir.

Web ve mobil uygulamalar etkileşimli olmaları, ses ve görsellerle, videolarla desteklenmeleri, özellikle anında dönüt alma olanakları ile öğrencilerde derse katılma isteği uyandırmaya yardımcı olur.

Türkçe ve dil bilgisi öğretimi amaçlı web uygulamalarının oldukça zengin içerikleri ile öğrenci ve öğretmenler için alternatif öğrenme ve etkinlik olanakları sağlayarak öğretimi çeşitlendirdiği söylenebilir.

Sınav oluşturucu ve değerlendirme amaçlı uygulamalar ile çok hızlı ve güvenli sınav ve değerlendirmeler yapılabilir.

Yabancılara Türkçe öğretmeyi de amaçlayan dünya çapındaki uygulamaların özellikle sığınmacı öğrencileri bulunan öğretmenler tarafından bilinmesi ve bu öğrencilere kullandırılması Türkçe ve Türkçenin dil bilgisini öğrenmelerini hızlandırma konusunda yardımcı olabilir.

Bütün bu uygulamaları, eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin bilmesi, kullanması ve bunlar için içerik oluşturması yararlı olacaktır. Bu uygulamaların öğrencilere de öğretmenlerin ve ailelerin bilgisi dâhilinde kullandırılması yararlı olabilir.

Bu uygulamaların her biri için öğretimdeki etkililiği ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

BULUN, M., Gülnar, B., & Güran, S. (2004). Egitimde mobil teknolojiler. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(2).

HAHN, J. (2008). Mobile learning for the twenty-first century librarian. *Reference Services Review*.

HOCKLY, N. (2013). Mobile learning. *Elt Journal*, *67*(1), 80-84.

https://oupeltglobalblog.com/2017/03/24/going-mobile-a-qa-with-nicky-hockly, **"Going Mobile: A Q&A with Nicky Hockly"**. Nicky Hockly, adresinden alındı. (18.11.2018)

KARASAR, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi.(24. Basım). *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

KURNAZ, Serpil **Türkiye'de Uzaktan Eğitim**, http://serpilkurnaz.blogcu.com/turkiyede-uzaktan-egitim/10319547 adresinden alındı. (06.11.2018)

ORAN, M. K., & Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. *Akademik Bilişim*, *31*, 167-170.

PARSONS, D., & Ryu, H. (2006). A framework for assessing the quality of mobile learning. In *Proceedings of the international conference for process improvement, research and education* (ss. 17-27).

SOLMAZ, Ebru. **Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim Uygulamarı**. www.websitem.gazi.edu.tr:www.websitem.gazi.edu.tr/site/ebrusolmaz/files/download/id/52629 adresinden alındı. (05.11.2018)

SÜLÜKÇÜ, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde (temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

TOKTAROVA, V. I., Blagova, A. D., Filatova, A. V., & Kuzmin, N. V. (2015). Design and implementation of mobile learning tools and resources in the modern educational environment of university. *Rev. Eur. Stud.*, *7*, 318.

uzaktanegitim.net.. **Dünyada Uzaktan Eğitime İlişkin İlk Uygulamalar**. uzaktanegitim.net: http://www.uzaktan - egitim.net/?pnum=57&pt=2.1.+D%C3 %BCnyada+Uzaktan+E%C4%9Fitime+%C4%B0li%C5%9Fkin+%C4%B0lk+Uygulamalar, adresinden alındı (04.11.2018)

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 49 ● Sayı: 227, (447-464)

DETRAINING: COVID-19 VE ÜST DÜZEY PERFORMANS

DERLEME MAKALESİ

Mustafa GELEN[1], Serdar ELER[2], Nebahat ELER[3]

1 Daire Başkanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, pesgelen05@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8782-1404.

2 G.Ü. Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara, serdareler@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9396-501X.

3 Zonguldak B.E.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Zonguldak, nebahateler@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3857-3459.

Geliş Tarihi: 03.06.2020 **Kabul Tarihi: 08**.07.2020

Öz: Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), bir pandemiyi, insan popülasyonunda önceden var olan bağışıklığın az veya hiç olmadığı yeni bir hastalığın küresel yayılması olarak tanımlamaktadır ve şu anda koronavirüs (Covid-19) salgını olağanüstü bir halk sağlığı sorunu olarak görülmektedir. 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve dünya çapındaki sağlık yetkilileri tarafından, COVID-19 virüsünün yayılmasıyla mücadele etmek için karantina, izolasyon ve sosyal mesafe önerilmiştir. 2019 yılının Aralık ayında, Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde Koronavirüs 2' nin (SARS-CoV-2 veya COVID-19) neden olduğu ciddi bir akut solunum sendromu salgını başlamıştır. COVID-19 salgınında dünyanın, ani ve benzeri görülmemiş bir şekilde tam bir durma noktasına gelmesiyle birlikte, spor dünyası da eşi görülmemiş, bir krizle karşı karşıya kalmıştır. Birçok ülkede bütün branşlarda spor müsabakaları, turnuvalar, antrenmanlar süresiz iptal edilmiştir. küresel ve bölgesel nitelikli uluslararası mega etkinliklerin ertelenmiş olması, bu etkinliklere katılacak sporcuların psikolojik ve fiziksel performanslarını son derece olumsuz etkilediği tehdidi de ortaya çıkacaktır. Yapılan bu çalışmada Covid-19 salgınından dolayı zorunlu izolasyon döneminin sporcuların performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Covid-19, Performans, kuvvet, dayanıklılık, sürat.

DETRAINING: COVID-19 AND ELITE PERFORMANCE

Abstract:

The World Health Organization (WHO) defines a pandemic as the global spread of a new disease in which there is little or no pre-existing immunity in the human population, and now the coronavirus (Covid-19) outbreak is considered an extraordinary public health problem. A pandemic was declared by the World Health Organization on March 11, 2020. Quarantine, isolation, and social distance have been proposed by the World Health Organization (WHO) and health officials worldwide to combat the spread of the COVID-19 virus. In December 2019, a serious acute respiratory syndrome epidemic caused by Coronavirus 2 (SARS-CoV-2 or COVID-19) started in Wuhan, China's Hubei province. The world of sports has also faced an unprecedented crisis, with the world reaching a sudden and unprecedented halt in the COVID-19 outbreak. In many countries, sports competitions, tournaments, and training sessions have been canceled indefinitely. The threat of global and regional international mega events postponed will also reveal the threat that athletes participating in these events will have an adverse effect on their psychological and physical performance. In this study, the effects of compulsory isolation period on athletes' performance due to Covid-19 outbreak were investigated.

Keywowrds: Covid_19, performance, strength, endurance, speed.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), bir pandemiyi, insan popülasyonunda önceden var olan bağışıklığın az veya hiç olmadığı yeni bir hastalığın küresel yayılması olarak tanımlamaktadır ve şu anda koronavirüs (Covid-19) salgını olağanüstü bir halk sağlığı sorunu olarak görülmektedir (Johns Hopkins University & Medicine-JHU, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve dünya çapındaki sağlık yetkilileri tarafından, COVID-19 virüsünün yayılmasıyla mücadele etmek için karantina, izolasyon ve sosyal mesafe önerilmiştir

(WHO, 2020). 2019 yılının Aralık ayında, Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde Koronavirüs 2' nin (SARS-CoV-2 veya COVID-19) neden olduğu ciddi bir akut solunum sendromu salgını başlamıştır. COVID-19, solunum sistemi yoluyla bulaşabilen ve ateş, kuru öksürük, nefes darlığı, miyalji, baş ağrısı ve ishal gibi semptomlarla ilişkili büyük, pozitif sarmallı bir RNA virüsüdür (Babak Nakhostin-Roohi, 2020). Virüs hızla ülke genelinde ve daha sonra tüm dünyaya yayılmış, benzeri görülmemiş bir salgına neden olmuş ve hükümetleri neredeyse küresel bir karantinaya zorlamıştır. 2020' nin başında (Ocak–Mart), tüm dünya, bilinmeyen bir duruma girmiştir (Chen vd., 2020; Jukic vd., 2020).

4 Mayıs 2020 tarihi itibariyle 187 ülkede, 3.682.968 vaka ve 257.906 (JHU, 2020) kişinin ölümüne sebep olan COVID-19 salgını, ekonomik, sosyal, eğitim gibi birçok alanda hayatı durma noktasına getirmiştir ve etkileri devam etmektedir. Hükümetler; karantina uygulaması, okulların, alışveriş merkezlerinin (AVM) kapatılması, kamu ve özelde esnek çalışma saatlerinin düzenlenmesi, sokağa çıkma yasağı, sosyal kültürel etkinliklerin ertelenmesi gibi farklı önlemler (T.C Sağlık Bakanlığı, 2020) uygulayarak salgını kontrol altına almaya çalışmaktadır.

COVID-19 salgınında dünyanın, ani ve benzeri görülmemiş bir şekilde tam bir durma noktasına gelmesiyle birlikte, spor dünyası da eşi görülmemiş, bir krizle karşı karşıya kalmıştır (Türkmen ve Özsarı, 2020). Birçok ülkede bütün branşlarda spor müsabakaları, turnuvalar, antrenmanlar süresiz iptal edilmiştir. Büyük spor etkinlikleri nedeniyle bir araya gelen büyük topluluklar, sayısı milyonları bulan uluslararası ziyaretçi ve ev sahibi ülke sakinleri bulaşıcı hastalıklara yakalanma riskiyle karşı karşıyadır (Yanagisawa ve ark., 2018). Organize yarışmalar çok sayıda seyirci bulunan büyük spor stadyumlarında yapılır ve bu da virüslerin yayılması için elverişli alanlar oluşturur (Halabchi ve ark., 2020). Bu nedenle toplulukları bir araya getiren bu tür etkinlikler, çok önemli insan sağlığı sorunları ile de yakından ilişkilidir (Türkmen ve Özsarı, 2020). Öyle ki sportif organizasyonlar biyolojik bombalar olarak adlandırılmıştır. Örneğin 19 Şubat 2020'de İtalya'nın Bergamo kentinde düzenlenen Atlanta (İtalya) ve Valencia (İspanya) arasındaki futbol maçının olduğunu, UEFA Şampiyonlar Ligi'ne katılan 45.792 taraftarı ile virüsü değiştirdiğini ve İtalya ve İspanya'daki virüsün büyük salgınına katkıda bulunduğunu iddia edilmiştir (Babak Nakhostin-Roohi, 2020).

Özellikle uluslararası sporda 2020 yılı için "kayıp yıl" tanımını kullanmak yanlış olmayacaktır. Spor sektörünün toparlanmasının yanısıra; başta olimpiyatlar olmak üzere, küresel ve bölgesel nitelikli uluslararası mega etkinliklerin ertelenmiş olması, bu etkinliklere katılacak sporcuların psikolojik ve fiziksel performanslarını son derece olumsuz etkilediği tehdidi de ortaya çıkacaktır (Türkmen ve Özsarı, 2020).

Tüm sporcularının hükümet kurallarına uyarak zorunlu ev izolasyonunda olmalarından dolayı normal antrenman programlarını takip etmeleri mümkün değildir. Bu izolasyon sürecinin sporcuların fiziksel ve zihinsel durumu üzerinde önemli etkileri olabilir. Bu etkilerin en önemlisi "antrenman"dır.

Antrenman

Antrenman; insanın fizyolojik, psikolojik, zihinsel, teknik, taktik, motorsal performans yeteneğini yükselten planlı, programlı, organize bir faaliyettir, hazırlıktır. Yani antrenmanın bir planlama süreci olmalıdır. Antrenman planlama süreci, sporcunun yüksek antrenman ve sporsal verimlilik düzeylerine ulaşmasına yardım eden iyi düzenlenmiş sistemli ve bilimsel bir yöntemdir. Planlı ve sistemli yapılan bir antrenmanda tüm performans öğeleri geliştirilebilir. Antrenman enerji oluşum sistemi üzerinde olumlu etkilerde bulunur. Bu şekilde kardiyovasküler (kalp-damar) sistemi antrenman ile gelişerek sporcunun aerobik gücü (oksijenli-güç) artırılır. Yorgunluğa karşı direnç artar. Nöromüsküler (sinir-kas) ileti antrenmanla iyileştirilir. Kuvvet artırımı sağlanır. Koordinasyon, esneklik, hareketlilik, beceri gibi özellikler, iyileştirilir. Ayrıca sporcunun, teknik, taktik, zihinsel ve psikolojik özellikleri de gelişir (Bompa ve Haff, 2015).

Detraining

Detraining, antrenmanlar ile elde edilen fizyolojik ve performans (Mujika ve Padilla, 2000a) özelliklerinin kazanımları korumak için gerekli olan egzersiz sıklığı, yoğunluğu veya süresindeki bir azalma veya kesilmedir (Hyaat vd., 2019). Diğer bir tanım ise antrenmanın azalması ya da tamamen bırakılması ile sporsal verim ve fizyolojik uyumlarda meydana gelen aktivite alışkanlığına vurulan darbe olarak ifade edilmektedir. Çünkü bu süreçte kayıp oldukça çabuktur (Silva vd., 2015).

Egzersiz eğitiminde oluşan fizyolojik adaptasyonların geri dönüşlülük miktarı; bireyin antrenman durumuna, genetik özelliklerine, egzersizin

yoğunluk, şiddet ve sıklık bileşenlerinin ne kadar azaltıldığına ve egzersizin ne kadar süre bırakıldığına bağlıdır (Hyaat vd., 2019; Joo, 2018; Letieri vd., 2018;). Fizyolojik etkiler kardiyovasküler ve solunum sisteminde görülen değişikliklerdir. Fiziksel etkiler ise kas kuvveti ve gücündeki, kassal dayanıklılık, hız, esneklik, çeviklik ve vücut kompozisyonundaki azalmalardır (Vagner, 1998).

Detraning döneminde fiziksel uygunluk seviyesindeki düşüşün büyüklüğü, antrenmanlı sporcularda, antrenmansız sporculara (Krustrup vd., 2006); yüksek bir fiziksel uygunluk seviyesine sahip olan elit oyuncularda, amatör sporculara kıyasla daha fazladır (Mujika ve Padilla, 2000a, 2000b). COVID-19 salgını nedeniyle antrenman uyaranlarının yokluğunun atletik performans üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için, antrenmanın azaltılması stratejileri, antrenmanın tamamen durdurulmasına alternatif olarak, özellikle de elit seviye sporcular için önerilmektedir (Mujika ve Padilla, 2000b).

Yoğun çalışmalar ile kazanılan özellikler, çalışmaya verilen kısa bir ara ile hızla gerilemeye başlamaktadır. Kondisyonel özellikler ne kadar uzun süreç içerisinde kazanılırsa kayıpları da o kadar geç olmaktadır (Bompa ve Haff, 2015). Mujika ve Padilla'ya (2001) göre bu değişimler, düzenli antrenman yapmış bireylerde kısa vadede daha hafif değişiklikler gösterirken antrenmanla gelen VO2maks kazanımlarının kaybolması çalışmaların durdurulmasını takip eden 4 haftadan sonra belirginleşmektedir. Bazı çalışmalar, 1 haftadan fazla antrenman kesilmesinin egzersiz performansında azalmaya neden olduğunu (Melchiorri vd., 2014; Thomassen vd., 2010) iddia ederken Joo (2016) 1 haftalık antrenman kesilmesinin egzersiz performansında belirgin düşüşlere neden olmadığını aksine fiziksel ve zihinsel olarak sporcunun iyileşme ve dinlenmesi için yararlı olabileceğini ifade etmiştir. Ancak detraining döneminin başladığı günde bile bir takım fizyolojik değerlerde düşüş görülebilmektedir (Fleck ve Kraemeri, 2004).

Mujika ve Padilla, (2000a), Mujika ve Padilla, (2000b), detraing dönemini iki bölümde incelemişlerdir. Tablo 1 ve Tablo 2'de kısa ve uzun süreli detraining dönemlerinin organizma üzerindeki etkileri görülmektedir.

Tablo 1. Kısa Süreli Detraining Döneminin Organizma Üzerindeki Etkileri (İlk 4 hafta)

Düşüş Gösteren Özellikler		Artış Gösteren Özellikler
Maksimal oksijen tüketimi	Yüksek yoğunluklu lipoprotein	Maksimum Kalp atım hızı
Kan volumu	Laktat eşiği	Sub-maksimal Kalp atım hızı
Egzersiz Stroke volumu	Bikarbonat seviyesi	Ortalama kan basıncı
Maksimal Kardiyak output	Kas glikojen seviyesi	Ventilasyon eşiği
Ventriküler kütle	Kapillar yoğunluk	Maksimal solunum değişim oranı
Maksimal solunum volümü	Oksidatif enzim aktivitesi	sub-maksimal solunum değişim oranı
Oksijen pulse	Glikojen sentez aktivitesi	Postprandiyal lipemi
Dayanıklılık performansı	Mitokondrial ATP üretimi	Düşük yoğunluklu lipoprotein
İnsülin aracılı glikoz alımı	Ortalama fibril kesit alanı	Submaksımal kan laktatı
Kas GLUT-4 protein içeriği	EMG aktivitesi	
Kas lipoprotein lipaz aktivitesi	Kuvvet-Güç performansı	

Tablo 2. Uzun Süreli Detraining Döneminin Organizma Üzerindeki Etkileri (4 -8 hafta)

Düşüş Gösteren Özellikler		Artış Gösteren Özellikler
Maksimal oksijen tüketimi	Kas glikojen seviyesi	Maksimum Kalp atım hızı
Kan volümü	Kapillar yoğunluk	Sub-maksimal Kalp atım hızı
Egzersiz Stroke volümü	Arteriovenöz oksijen farkı	Toparlanma Kalp atım hızı
Maksimal Kardiyak output	Oksidatif enzim aktivitesi	Ventilasyon eşdeğeri
Ventriküler kütle	Ortalama fibril kesit alanı	sub-maksimal solunum değişim oranı
Maksimal solunum volumu	FT : ST oranı	Ortalama kan basıncı
Oksijen pulse	Kas kitlesi	Solunum değişim oranı
Dayanıklılık performansı	EMG aktivitesi	Submaksimal kan laktatı
Lipoliz	Kuvvet-Güç performansı	
Yüksek yoğunluklu lipoprotein		
Laktat eşiği		

Detraining döneminin sporcuların dayanıklılık, kuvvet, sürat, denge ve esneklik gibi performans özellikleri üzerinde önemli etkileri vardır.

Detraining ve Dayanıklılık

Dayanıklılık egzersizi antrenmanı genellikle kardiyovasküler sistemleri antre etmek için yeterli bir süre ve yoğunlukta büyük kas gruplarının kullanımını içeren düzenli olarak gerçekleştirilen aerobik aktivite olarak tanımlanır (Pollock vd., 1997). Hem maksimum iş yükünde hem de maksimal egzersiz dayanıklılığında artışlar tipik olarak birkaç haftalık aerobik antrenmanından sonra gözlenir. Dayanıklılık sporcularında, en yüksek bireysel performansın gelişimi birkaç aydan yıllara kadar aerobik antrenmanına bağlıdır. Bununla birlikte, antrenman kesildiğinde, daha önce sürdürülen oranlarda ve sürelerde egzersiz yapma kapasitesi sonraki haftalarda kademeli olarak kaybolur (Neufer, 1989).

Aerobik egzersiz antrenmanları kardiyovasküler sistemin işleyişindeki değişiklikler ve iskelet kası metabolizması açısından önemlidir. Bir bireyin aerobik egzersiz dayanıklılığını (kardiyovasküler uygunluk) değerlendirmek için en yaygın kabul gören kriterler, maksimum oksijen alımının ölçümüdür (V02max) (Di Prampero vd., 1986). Tanım olarak, V02max, sırasıyla kardiyak output ve arteriyel venöz (karışık) oksijen farkıyla ölçüldüğü gibi, hem maksimum verim hem de oksijen kullanımının bir fonksiyonudur (Neufer, 1989).

Antrenman ile geliştirilebilen aerobik egzersiz kapasitesindeki fizyolojik değişimler kalıcı değildir. Kardiyovasküler fonksiyonda ve kas metabolik potansiyelinde önemli düşüşler, antrenmanın kesilmesinden sonraki günler veya haftalar içinde ortaya çıkar. Antrenman adaptasyonlarındaki bu kayıplar hem maksimal hem de submaksimal egzersiz performansında bir azalmaya neden olmaktadır (Coyle vd., 1986; Houston vd., 1983). Dayanıklılık performansı, maksimum oksijen alımı, aerobik dayanıklılık ve hareket enerji maliyeti dahil olmak üzere çeşitli fizyolojik faktörler arasında karmaşık bir etkileşimi temsil eder (Di Prampero vd., 1986). Dayanıklılık antrenmanı, tip I kas liflerinin yüzdesinin artmasına neden olur. Dayanıklılık antrenmanı, kas lifi mitokondrisinin sayısını ve boyutunu ve oksidatif enzimlerin aktivitesini arttırır. Kas gevşemesinin temel özelliklerinden biri, bu aktivitenin önemli olarak azalmasıdır. Antrenmanın kesilmesinin kas lifi dağılımı üzerindeki etkisi, hareketsizlik süresine bağlıdır (Mujika ve Padilla, 2000b).

Protein olmayan solunum değişim oranı, yağ asitlerinin ve glikozun enerji üretimine katkısını tahmin etmek için yaygın olarak kullanılır. Dayanıklılık

antrenmanın hem maksimal hem de submaksimal egzersiz yoğunluklarında azaltılmış bir solunum değişim oranı ile ilişkisi vardır. Böylece enerji üretimi için glikoza daha az güvenir. Antrenmanın kesilmesi, 14 gün içinde bir platoya ulaştığı görülen solunum değişim oranında hızlı bir artışla ve kas glikojen depolarında da hızlı bir azalma ile sonuçlanır (Bosquet ve Mujik, 2012).

Belirli bir submaksimal egzersiz yoğunluğuna laktat konsantrasyonu, aerobik dayanıklılığı belirlemek için kullanılan yöntemlerden biridir. Düşük laktat konsantrasyonu daha iyi bir aerobik dayanıklılığın göstergesidir. Kan laktat konsantrasyonu detraining ile katlanarak artar, bu da antrenman süreci kesildiğinde aerobik dayanıklılığın hızla azaldığını gösterir. Kararlı bir durum değerine 21 ila 28 gün civarında ulaşılsa da tip I kas liflerinin ilerleyici azalmasından kaynaklanan aerobik dayanıklılıkta daha fazla azalma beklenebilir (Bosquet ve vd., 2012).

Detraining ve Kuvvet

Kuvvet fiziksel uygunluğun en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilir ve aynı zamanda tüm spor branşlarında kuvvet geliştirici antrenmanlar başarılı performans için önemli bir faktördür (ACSM, 2000). Kas kasılmasının oluşmasının ilk koşulu enerji metabolizmasıdır. Yani kas hücresindeki fosfor, kreatin, glikoz rezervleri gibi özellikler kasın fizyolojik ve morfolojik yapısını oluşturmaktadır. Kas içi ve kaslar arası koordinasyona koordinatif etken adı verilir. Yapılacak aktiviteye yönelik kuvvetin gerçekleştirilmesi için gelişmiş kaslar arası ve kas içi koordinasyona ihtiyaç vardır (Karakurt, 2017).

Kuvvet antrenmanı yetişkinlerde, çocuklarda ve ergenlerde kas kütlesini ve gücü arttırmanın yanı sıra atletik performansı artırmak için güvenli ve etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Ağırlık kaldırma ve vücut geliştirme egzersizleri (Qaiser vd., 2016) olarak bilinen direnç egzersizi atletik performansı iyileştirmek, kuvvet üretimi sağlamak, kas kütlesini arttırmak için uygulanan sporcuların antrenman programlarına dışarıdan uygulanan bir dirence karşı düşük frekanslı, yüksek yoğunluklu kas kontraksiyonlarını içermektedir. Kas kuvvetini artırmak ve akut kardiyorespiratuar yanıtlarındaki değişiklikleri uyarmak için egzersiz yoğunluğu genellikle en önemli uyarıcı olarak bilinmektedir (Abrantes vd., 2012). Direnç egzersizine kas adaptasyon yanıtları genellikle kas kuvveti ve kas büyüklüğündeki kazanımlara odaklanırken, kas kapiller yoğunluğu, oksidatif kapasite ve mitokondriyal protein

sentezinin artması direnç egzersizlerine adaptasyonun bir parçasıdır. Direnç egzersiz eğitimlerinin, spor yaralanmalarını önleme, kas hipertrofisini, kas kuvvetini ve güç çıkışını artırma gibi yapısal ve sinirsel adaptasyonlara yol açtığı bildirilmiştir (Tang vd., 2009). Detraining döneminde kuvvet antrenmanı programları üzerindeki etkilerini bilmek de önemlidir. Kuvvet antrenmanları ile detraining süresine bağlı (4 haftadan az kısa süreli) olarak kas kütlesinin azalmasına rağmen kuvvetin korunabileceğini (Kubo vd., 2010), sporcularda üç haftalık detraining döneminde sadece yağ kütlesinin arttığını daha önce yüksek yoğunluktaki kuvvet antrenmanı tarafından kazanılan kas kütlesini, gücünü veya atletik performansını etkilemediğini tespit etmişlerdir (Gavanda vd., 2020).

Kuvvet verimi, genelde detraining sürecinin ilk ayında korunabilmektedir. Buna karşılık, yüksek kondisyon düzeyine sahip sporcularda spora özgü kuvvet, eksantrik kuvvet ve kazanılmış izokinetik kuvveti alanlarında önemli ölçüde düşüşler görülmektedir (Mujika ve Padilla, 2001).

Detraining ve Sürat

Sürat, vücudu istenilen yöne olabildiğince hızlı bir şekilde hareket ettirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Clark vd., 2018). Kalıtımsal özellik gösterdiği bilinen sürat, sadece bilinçli bir antrenman metodu ile geliştirilebilir ve istenilen düzeye çıkarılabilir (Hadi, 2015). İyi bir sürat performansı için harekete geçen kas gruplarının birbiriyle uyumlu çalışması gerekmektedir (Bompa ve Haff, 2015). Sprint süresince baskın olarak fosfojen (ATP-PC) ve glikolitik sistem kullanılmaktadır. Oksidatif sistemin katkısı sprint süresinin uzunluğuna ve sprint tekrarları arasındaki dinlenme süresine bağlı olarak değişmektedir (Ross ve Leverit, 2001). Antrenmanlı sprinterlerde fosfokreatin kullanımı antrenmansızlara göre daha fazla olmaktadır. Bu durum, antrenmanlı sprinterlerin kreatin fosfokinaz enzim düzeylerinin daha yüksek olmasıyla açıklanmaktadır. Fosfajen sisteminin etkinliğini artıran enzimlerden biri de miyokinaz enzimidir. Bu enzimin etkinliğinin artışının da sprint antrenmanıyla doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (Parra vd., 2000)

Sürat, harcanan ATP'nin yeniden yerine konma hızına bağlı olarak değişim göstermektedir. Kasların istenilen yüksek düzeyde çalışabilmesi ve hareketi tamamlayabilmesi, kasların yeterli kuvvete sahip olma, dolaşım sisteminin kaslara yeterli oksijeni taşıma ve atıkları dışarı atma kapasitesine sahip

olmasıyla gerçekleşebilir. Kas kesit alanının ve tip II lif yoğunluğunun yüksek olması kuvvette olduğu gibi sürati de olumlu olarak etkilemektedir. Daha fazla tip II kas lifi oranına sahip sporcular kısa zamanda daha büyük kuvvet oluşturmaktadır ve dolayısıyla sürat özelliği iyi olan kişiler daha çok tip II kas liflerinden oluşan kas gruplarına sahiptirler (Sharkey ve Gaskill, 2006). Hızlı kasılabilen kas fibrillerinin yavaş kasılabilen kas fibrillerine göre daha fazla olmasının daha süratli olunmasına yol açmasına karşın süratin ancak uygun antrenmanlarla geliştirilebilir olduğunu öne sürmüştür. (Bompa ve Haff, 2015).

Detraining ve performans üzerine birçok çalışma literatürde bulunmaktadır. Tablo 3'te çalışmaların sonuçları mevcuttur.

Tablo 3. Detraining Üzerine Yapılan Çalışmalarda Elde Edilen Bulgular

Araştırmacılar ve Araştırma Yapılan Grup	Bulgu
Bangsbo (1994)	
Thomassen vd. (2010)	Hem kısa hem de uzun süreli detraining döneminde aerobik
Christensen vd. (2011)	dayanıklılık kapasitesinde düşüş
Nakamura vd. (2012)	
Silva vd. (2016)	
Abad vd. (2016) ;	İki haftalık detraining döneminde sprint performansında düşüş
Sotiropoulos vd. (2009)	4 hafta sonunda vücut ağırlığında ve yağ oranında anlamlı artış
Christensen vd (2011) elit futbolcularda	Fiziksel parametrelerde düşüş
Giadaf vd. (1998)	
yaşlı sporcularda	Sol ventrikül kütlesi ve son diyastolik çap ve hacim düşüş
genç sporcularda	duvar kalınlıklarında azalma
Coyle vd. (1984), antrenmanlı bisikletçilerde	Vo2max'ta 21 ila 28 gün süren detraining sonrası %15'lik bir düşüş
Coyle vd. (1985)	maxVO2: antrenmanın kesilmesinin ilk 3 haftasında %23 oranında düşüş
dayanıklılık sporcularında	4. haftadan 8. haftaya kadar tekrar %23 oranında azalma ve bundan sonra stabilize
Houston vd. (1983)	Azami çalışma (% 90 V02max) sürelerinin sadece 15 günlük

Antrenmanlı koşucularda	detraining sonrası %25 azalma
Coyle vd. (1986)	(4.42 ± 0.17 L / dak) 2 ila 4 haftalık detraining sonrası yorgunluğa kadar bisiklet
antrenmanlı erkeklerde	supramaksimalinde (% 105 ila 110 V02max) egzersiz süresinde% 8'lik düşüş
Hakkkinen vd. (1985),	Kuvvet performansında 16 hafta detraing döneminde performansta düşüş (başlangıç değerlerine dönme). Kas kütlesinde azalma
García-Pallarés vd. (2010) üst düzey kayakçılarda	5 hafta detrainig sonrası nöromüsküler performansta düşüş
Koundourakis vd. (2014)	6-8 haftalık detraining sonrası, dikey sıçrama performansında düşüş
Requena vd. (2017)	2 haftalık detraining döneminin dikey sıçrama performansını etkilemediği
Neufer, (1989)	6 haftalık detraining sonrası kuvvet performansında %11 ila 16 arasında bir düşüş
Joo, (2016), Futbolcularda	1 haftalık detraining döneminde 5 ve 10m sprintlerde performanslarının iyileşme Yo-Yo ve izokinetik kuvvette herhangi bir değişiklik olmadığını vücut ağırlığında artış
Nakamura vd. (2012) Futbolcularda	2 ve 3 haftalık detraining döneminde Yo yo performansında düşme
Thomassen vd. (2010)	3 günlük kısa süreli bir detraining sonrası Yo-Yo performansının değişmediği
Christensen vd. (2011)	2 haftalık bir detraining döneminde sprint süresinde artış
Caldwell ve Peters (2009)	8 hafta sonunda çeviklik ve esneklik performanslarında düşüş
Dai vd. (2012)	Denge performansında düşüş

Detraining ve Esneklik-Denge

Esneklik, geniş oranda hareketi performe edebilme kapasitesi, fleksibilite çoğunlukla da mobilite (hareketlilik) olarak bilinmekte, sportif antrenman süreçlerinde önemi üzerinde durulan bir yeterlilik olarak değerlendirilmektedir. Esnekliğin, tüm spor dallarında kas-eklem hareketlerininin geniş açıda uygulanabilmesi ile sakatlık riskini en aza indirmesi açısından üst düzeyde önem taşımakta olduğu görülmektedir. Kalıtım, reaksiyon süresi, kas esnekliği, dış

dirençleri aşma yeteneği, teknik, yoğunlaşma ve istenç gücü, kas ve kas fibril türü ve cinsiyet esnekliği etkileyen faktörlerdir (Bompa ve Haff, 2015). Spor bilimi yönünden bakıldığında; başarılı bir spor performansı için denge, bütün motorik özelliklerin geliştirilmesi için gereklidir. Denge belirlenen bir hareket içinde merkezi sinir sistemi ile iskelet-kas sisteminin uyumlu bir şekilde etkileşimini ifade eden koordinasyonun içerisinde ele alınmaktadır (Muratlı ve Hindistan, 2018). Denge antrenmanlarının vücut hareketlerinin kontrolü ile simetrik şekilde hareket edebilme yetisinin yanı sıra bedenin stabilite ve mobilitesini eşit düzeyde geliştirir. Bu gelişimin her türlü spor branşında sportif becerinin temelini sağlamlaştıracağı gibi gerekli olan güç ve kuvvet kazanımına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Güler, 2018).

İzolasyonda Antrenman

COVID-19 salgını döneminde sporcular sağlık açısından olduğu kadar performans açısında da sıkıntılı bir dönem geçirmektedir. Antrenman alanı, antrenman araç gereçleri, antrenman ortamı, takım arkadaşları ve antrenör ile yüz yüze temasın olmaması gibi zorunluklardan dolayı kendi imkanlarıyla düşük yoğunlukta antrenman yapmak farklı fizyolojik sistemleri (örneğin, nöromüsküler, kardiyovasküler, solunum veya kas-iskelet) ve bunlara karşılık gelen fiziksel kapasiteleri (örneğin, kuvvet ve güç, dayanıklılık, hız veya esneklik) etkiler. Yüksek düzeyde fiziksel ve zihinsel uygunluk sağlamak, nispeten yüksek yüklerde submaksimal ve maksimal yoğunluk egzersizi gerektirir (Jukic vd., 2020).

Bireysel olarak evde ve sosyal mesafeyi koruyarak açık havada egzersiz yapmaları, Covid-19 bulaşma riskini önler. Sporcuların evde kullandıkları yükün fiziksel zindeliği ve performansı gerekli seviyede tutmak için uygun olmasını izlemek ve sağlamak zordur. Sporcuların egzersizin yoğunluğu ve şiddetine dikkat etmesi gerekir. Program aerobik (evde), güçlendirme, germe ve denge egzersizleri veya bunların bir kombinasyonunu olarak yapılabilir (Chen vd., 2020). Ayrıca, orta şiddette aerobik egzersiz (tempolu yürüyüş, koşu gibi) dış ortamlarda uygun bir alternatif olabilir (Halabchi vd., 2020).

Sporcuları teşvik ve motive etmeli ve bu süreci kişisel gelişim için bir fırsat olarak teknolojiyi kullanarak (video görüşmesi, e-posta, telefon, kısa mesajlar) uzmanlar (spor antrenörü, güç ve kondisyon antrenörü, beslenme uzmanı, doktor, psikolog) tarafından sporculara uygun rehberlik ve destek düzen-

lemeli, online görüşmeler düzenlemeli ve izolasyon döneminde sporcuyla iletişim halinde olunmalıdır. Sporculara evde egzersiz yapması için gerekli malzeme ve ekipmanlar (dambıl, elastiki bantlar, sağlık topları, mümkünse koşu bandı, vb.) tedarik edilmelidir. Bu dönemde beslenme çok önemlidir. Enerji alımını azaltırken, ana besin maddelerinin kesilmemesi gerekir çünkü yüksek protein alımının sürdürülmesi yağsız kas kütlesindeki kaybı azaltmak için gerekli olacaktır. Sporcularınıza beslenme programı hazırlayıp mutlaka ek besin almaları sağlanmalıdır (Jukic vd., 2020).

Sonuç olarak müsabakalar ve antrenmanlar sporcuların fiziksel ve zihinsel performanslarını en iyi düzeyde koruyabilecekleri, sürdürebilecekleri ve gelişimlerini sağlayacakları ortamlardır. COVID-19 salgınını kontrol altına almak ve önlemek adına sporda da dünyanın hemen hemen tüm spor ligleri ve uluslararası spor organizasyonları ertelenmiş ya da iptal edilmiştir. Dolayısıyla normal antrenmanlar da yapılmamakta, sporcular evde performanslarını korumaya çalışmaktadır. Olağandışı bu durumunun başlangıç tarihi ülkelere göre değişiyor olsa bile; sporcular yaklaşık 8-12 hafta detraining dönemi yaşamaktadır. Spor performansı yönünden özellikle de elit sporlarda müsabaka döneminde haftada ortalama 14 saat antrenman yapan sporcular için hem fiziksel hem zihinsel olumsuz etkileri olması kaçınılmazdır.

Yapılan bu çalışmada, detraining döneminin sporcular üzerinde performansa etkilerinden bahsedilmiştir. Bu dönemde, sporcuların performans açısından en az kayıp ile atlatmaları için öncelikle COVID-19 virüsünden korunmak için önlemlerini almaları, beslenmelerine dikkat etmeleri, bağlı bulundukları okul takımları, spor kulübü ya da federasyonları ile iletişimde olmaları gerekmektedir. COVID-19 salgın sürecinde sporcuların evde tam anlamıyla antrenman yapmaları mümkün değildir. Kuvvet, dayanıklılık, sürat, çabukluk, esneklik ve hareketlilik gibi önemli performans özelliklerini korumak ve geliştirmek, antrenmana geri dönüşün daha hızlı olması ve sakatlıkların olmaması için sporculara evde uygulamaları için uzmanlar tarafından (antrenör, kondisyoner, fizyoterapist, beden eğitimi öğretmeni vb.) egzersiz programları hazırlanması önerilir.

Kaynakça

ABAD, C., CUNIYOCHIB, R., KOBAL, R., GIL, S., PASCOTO, K., NAKAMURA, F. & LOTURCO, I. (2016). Effect Of Detraining On Body Composition, Vertical Jumping Ability And Sprint Performance In Young Elite Soccer Players. *Rev Andal Med Deporte.*, *9*(3), 124-130.

ABRANTES, C.I., NUNES, M.I., MAÇÃS, V.M., LEITE, N.M. & SAMPAIO, J.E. (2012). Effects Of The Number Of Players And Game Type Constraints On Heart Rate, Rating Of Perceived Exertion, And Technical Actions Of Small-Sided Soccer Games. *J Strength Cond Res., 26,* 976-981.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. (2000). *Guidelines For Exercise Testing And Prescription* (6th Ed.). Philadelphia: Williams & Wilkins.

BABAK NAKHOSTIN-ROOHI, B. (2020). The Necessity For More Attention By The Health System To The Role Of Regular Physical Activity In Reducing Viral Infections İnduced Mortality. *Journal of Exercise Physiology And Health, 3*(2), 19-20.

BANGSBO, J.(1994). Physiological demands. In: B. Ekblom (Ed). Football (soccer). London: Blackwell.

BOMPA, T.O. & HAFF, G.G. (2015). *Dönemleme Antrenman Kuramı ve Yöntemi.* (5. Basım). Ankara: Spor Yayın ve Kitabevi.

BOSQUET, L. & MUJIKA, I. (2012). Detraining. In I. Mujika (Ed.). *Endurance Training: Science And Practice.* Vitoria-Gasteiz: Iñigo Mujika S.L.U.

CALDWELL, B.P. & PETERS, D.M. (2009). Seasonal Variation İn Physiological Fitness of A Semi Professional Soccer Team. *J Strength Cond Res., 23*, 1370-1377.

CHEN, P., MAO, L., NASSIS, G.P., HARMER, P., AINSWORTH, B.E. & Li, F. (2020). Coronavirus Disease (COVID-19): The Need To Maintain Regular Physical Activity While Taking Precautions. *J. Sport Health Sci., 9*, 103–104.

CHRISTENSEN, P.M., KRUSTRUP, P. & GUNNARSSON, T.P. (2011). Vo_2 Kinetics And Performance İn Soccer Players After Intense Training And Inactivity. *Med Sci Sports Exerc., 43*(9), 1716-24.

CLARK, M.A., CES, P., LUCETT, S.C. & MCGILL PE. (2018). *Personal Fitness Training.* Jones & Bartlett Learning, Sixth Edition, 292,

COYLE, E.F., MARTIN, W.H., SINACORE, D.R., JOYNER, M.J., HAGBERG, J.M. & HOLLOSZY, J.O. (1984). Time Course Of Loss Of Adaptations After Stopping Prolonged Intense Endurance Training. *Journal of Applied Physiology*, *57*,1857-1864.

COYLE, E.F., MARTIN W.H., BLOOMFIELD, S.A., LOWRY, O.H. & HOLLOSZY, J.O. (1985). Effects Of Detraining On Responses To Submaximal Exercise. *J. Appl. Physiol., 59,* 853-859.

COYLE, E.F., HEMMERT, M.K. & COGGAN, A.R. (1986). Effects Of Detraining On Cardiovascular Responses To Exercise: Role Of Blood Volume. *Journal Of Applied Physiology., 60,* 95-99.

DAI, B., HERMAN, D. & LIU, H. (2012). Prevention of ACL injury, part I: Injury Characteristics, Risk Factors, And Loading Mechanism. *Res Sports Med., 20*(3-4), 180-197.

Di PRAMPERO, P.E., ATCHOU, G., BRÜCKNER, J.C. & MOIA, C. (1986). The Energetics Of Endurance Running. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology, 55*(3), 259-266, doi:/10.1007/BF02343797

FLECK, S.J. & KRAEMER, W.J. (2004). *Designing Resistance Training Programmes* (2nd ed). Champaign, IL: Human Kinetics.

GARCİA-PALLARÉS, J., SANCHEZ-MEDINA, L., PEREZ, C.E., IZQUIERDO-GABARREN, M. & IZQUİERDO, M. (2010). Physiological Effects Of Tapering And Detraining İn World-Class Kayakers. *Med. Sci. Sports Exerc., 42,* 1209-1214.

GAVANDA, S., GEISLER, S., QUITMANN, O.J., BAUHAUS, H. & SCHIFFER, T. (2020). Three Weeks Of Detraining Does Not Decrease Muscle Thickness, Strength Or Sport Performance In Adolescent Athletes. *Int. J. Exerc. Sci.,* **13**(6), 633-644.

GIADAF, B., DEPICCOLIB, F. & SARTORIF, R. (1998). Cardiovascular Adaptations To Endurance Training And Detraining In Young And Older Athletes. *Int. J. Cardiol. 65,* 149-155.

GÜLER, Ö. (2018). *Futbolcularda 8 Haftalık Denge Antrenmanlarının Futbola Özgü Teknik Becerilere Etkileri Ve Biyomekanik Analizi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

HADİ, G. (2015). *Futbolda Dar Alan Çalışmalarıyla, Topsuz Sürat Çalışmalarının Sürat, Çeviklik, Hızlanma Ve Beceri Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

HAKKİNEN, K. & KOMİ, P.V. (1985.). Effect Of Explosive Type Strength Training On Electromyographic And Force Production Characteristics Of Leg Extensor Muscles During Concentric And Force Production Characteristics Of Leg Extensor Muscles During Concentric And Various Stretch-Shortening Cycle Exercises. *Scand. J. Sports Sci*, *7*, 65-76.

HALABCHI, F., AHMADINEJAD, Z. & SELK-GHAFFARI, M. (2020). Covid-19 Epidemic: Exercise Or Not To Exercise That İs The Question. *Asian Journal of Sports Medicine., 11*(1), 1-3. doi:/10.5812/Asjsm.102630.

HOUSTON, M.E., FROESE, E.A., VALERIOTE, S.P., GREEN, H.J. & RANNEY, D.A. (1983). Muscle Performance, Morhology And Metabolic Capacity During Strenght Training And Detraining: Aone Leg Model. *European Applied Physioloy, 51,* 25-35.

HYATT, J.P.K., BROWN, E.A., DEACON, H.M. & MCCALL, G.E. (2019). Muscle Specific Sensitivity To Voluntary Physical Activity And Detraining. *Frontiers in Physiology,* 10, 1328.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & Medicine (2020). *World Map.* 04.05.2020 tarihinde https://Coronavirus.Jhu.Edu/Map.Html adresinden erişildi.

JOO, C.H. (2016). The Effects Of Short-Term Detraining On Exercise Performance In Soccer Players. *J Exerc Rehabil., 12,* 54-59.

JOO, C.H. (2018). The effects of short term detraining and retraining on physical fitness in elite soccer players. Plos One, *13*(5), e0196212.

JUKIC, I., CALLEJA-GONZÁLEZ, J., COS, F., CUZZOLIN, OLMO, J., TERRADOS, N., NENAD-NJARADI, N., SASSI, R., REQUENA, B. & vd. (2020). Strategies And Solutions For Team Sports Athletes In Isolation Due To COVID-19. *Sports*, *8*, 56, doi:10.3390/Sports8040056.

KARAKURT, S. (2017). *Elit Boksörlerde Thera-Band İle Yapılan Dinamik Ve Statik Kuvvet Antrenmanlarının Motorik Özellikler Üzerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

KOUNDOURAKIS, N.E., ANDROULAKIS N.E. & MALLIARAKI, N. (2014). Discrepancy Between Exercise Performance, Body Composition, And Sex Steroid Response After A Six- Week Detraining Period In Professional Soccer Players. *Plos One, 9*(2), e87803.

KRUSTRUP, P., MOHR, M., NYBO, L., JENSEN, J.M., NİELSEN, J.J. & BANGSBO, J. (2006). The Yo-Yo IR2 Test: Physiological Response, Reliability, And Application To Elite Soccer. *Med Sci Sports Exerc***,** *8*,1666-1673.

KUBO, K., IKEBUKURO, T. & YATA, H. (2010). Time Course Of Changes In Muscle And Tendon Properties During Strength Training And Detraining. *J. Strength Cond. Res., 24,* 322-331.

LETERI, R.V., TEIXEIRA, A.M., FURTADO, G.E., LAMBOGLIA, C.G., REES, J.L. & GOMES, B.B. (2018). Effect Of 16 Weeks Of Resistance Exercise And Detraining Comparing Two Methods Of Blood Flow Restriction In Muscle Strength Of Healthy Older Women: A Randomized Controlled Trial. *Exp Gerontol,* 114, 78-86

MELCHIORRİ, G., RONCONI, M., TRIOSSİ, T., VIERO, V., DE SANCTIS, D., TANCREDI, V., SALVATI, A., PADUA, E. & ALVERO CRUZ, J.R. (2014). Detraining In Young Soccer Players. *J Sports Med Phys Fitness, 54,* 7-33.

MUJIKA, I. & PADILLA, S. (2000a). Detraining: Loss Of Training-Induced Physiological And Performance Adaptations. Part I: Short Term İnsufficient Training Stimulus. *Sports Med., 30,* 79–87.

MUJİKA, I. & PADİLLA, S. (2000b). Detraining: Loss Of Training-İnduced Physiological And Performance Adaptations. Part II: Long Term İnsufficient Training Stimulus. *Sports Med.*, *30*, 145-154.

MUJİKA, I. & PADİLLA, S. (2001). Muscular Characteristics Of De-Training In Humans. *Med. Sci. Sports Exerc. 33,*1297-1303.

MURATLI, S. & HİNDİSTAN, İ.E. (2018**).** *Sporda Kuvvet Antrenmanı* (1. Basım). Ankara: Spor Yayın Ve Kitabevi.

NAKAMURA, D., SUZUKI, T., YASUMATSU, M. & AKIMOTO, T. (2012). Moderate Running And Plyometric Training During Off-Season Did Not Show A Significant Difference On Soccer-Related High-Intensity Performances Compared With No-Training Controls. *J Strength Cond Res., 26,* 3392-3397.

NEUFER, P.D. (1989). The Effects Of Detraining And Recued Training On The Physiological Adaptations To Aerobic Exercise Training. *Sports Medicine*, *8*(5), 302-321.

PARRA, J., CADEFAU, J., RODAS, G., AMİGO, N. & CUSSO, R. (2000). The Distribution Of Rest Periods Affects Performance And Adaptations Of Energy Metabolism İnduced By High-İntensity Training İn Human Muscle. *Acta Physiologica Scandinavica, 169*(2), 157-65.

POLLOCK, M.L., FOSTER, C., KNAPP, D., ROD, J.L. & SCHMİDT, D.H. (1987). Effect Of Age And Training On Aerobic Capacity And Body Compsition Of Master Athletes. *J. Appl. Physiol., 62,* 725-731.

REQUENA, B., GARCIA, I., SUÁREZ-ARRONES, L., DE VILLARREAL, E.S., ORELLANA, J.N. & SANTALLA, A. (2017). Off-Season Effects On Functional Performance, Body Composition, And Blood Parameters In Top-Level Professional Soccer Players. *The Journal Of Strength & Conditioning Research*, *31*(4), 939-946.

ROSS, A. & LEVERİTT, M. (2001). Long-Term Metabolic And Skeletal Muscle Adaptations To Short-Sprint Training. *Sports Medicine, 31*(15), 1063-1082.

SHARKEY, B. J., & GASKİLL, S. E. (2006). *Sport Physiology For Coaches. Champaign*, Il: Human Kinetics.

SILVA, J.R., NASSIS, G.P. & REBELO, A. (2015). Strength Training In Soccer With A Specific Focus On Highly Trained Players. *Sports Med -Open, 2,* 1–27.

SİLVA, J.R., BRİTO, J., AKENHEAD, R. & NASSİS, P.G. (2016). The Transition Period In Soccer: A Window Of Opportunity. *Sports Med.*, *46,* 305-313, Doi:/10. 1007/ S40279-015-0419-3.

SOTIROPOULOS, A., TRAVLOS, A.K., GISSIS, I., SOUGLIS, A.G. & GREZIIOS, A. (2009). The Effect Of A 4-Week Training Regimen On Body Fat And Aerobic Capacity Of Professional Soccer Players During The Transition Period. *J Strength Cond Res., 23*, 1697-1703.

TANG, J.E., MOORE, D.R., KUJBIDA, G.W., TARNOPOLSKY, M.A. & Phıllıps, S.M. (2009). Ingestion Of Whey Hydrolysate, Casein, Or Soy Protein İsolate: Effects On Mixed Muscle Protein Synthesis At Rest And Following Resistance Exercise In Young Men. *J. Appl. Physiol., 107*, 987-992.

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI. (2020). *Yeni Koronavirüs Hastalığı Covid-19.* 05.05.2020 Tarihinde Http://Covid19bilgi.Saglik.Gov.Tr/Tr/Covid-19 Adresinden Erişildi.

THOMASSEN, M., CHRISTENSEN, P.M., GUNNARSSON, T.P., NYBO, L. & BANGSBO, J. (2010). Effect Of 2-Wk İntensified Training And İnactivity On Muscle Na+-K+ Pump Expression, Phospholemman (Fxyd1) Phosphorylation, And Performance İn Soccer Players. *J Appl Physiol.*, *108*, 898–905.

TÜRKMEN, M. & ÖZSARI, A. (2020). Covid-19 Salgını Ve Spor Sektörüne Etkileri. *International Journal Of Sport Culture And Science, 8*(2), 55-67.

VAGNER, R., ANDRADE, E., MASUDO, S. & MATSUDO, V. (1998). Physical Fitness Research Center Of Sao Caeta No Do Sul, Celafiscs. Brazil. Supplement, 194, 1101.

WORLD HEALTH ORGANİZATİON (2020). *Coronavirus Disease 2019 (Covid-19):* Situation Report**:** *72.* 01.05.2020… Tarihinde Www.Apps.Who.İnt Adresinden Erişildi.

YANAGISAWA, N., WADA, K., SPENGLER, J.D. & Sanchez-Pina R. (2018). Health Preparedness Plan For Dengue Detection During The 2020 Summer Olympic And Paralympic Games İn Tokyo. *Plos Oneglected Tropical Diseases,* 12(9), Doi:/10.1371/Journal.Pntd.0006755.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir. **Şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar üç açıdan ele alınır;

a. Başvuru şartlarına uygunluk (6. Maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği.)

b. Derginin yazım kurallarına uygunluk (Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imlâ kuralları, makale kelime sayısı, öz kelime sayısı, anahtar kelime sayısı, yabancı dildeki karşılıklarının uyumu, kaynakça kuralları vb.)

c. Derginin kapsamına ve bilimsel gerekliliklere uygunluk (Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü, amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkıları vb.)

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Hiçbir uluslararası bilimsel derginin böyle bir geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

Bazı yazılarda iadeyi gerektirmeyecek ölçüde çok küçük eksikler tespit edilebilir. Bu durumda eksik bilgi ya da belge Dergipark sistemi üzerinden yazara mesaj gönderilerek istenir. Bu mesajların takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle yazışmalarda Dergipark sistemini esas almakta, mevcut iş yoğunluğu içerisinde her yazarla farklı kanallardan iletişim kurma gibi bir imkân ve yükümlülük bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik oranıyla ilgili karar verme yetkisi Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi açısından Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış üç hakeme gönderilir. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci ortalama üç ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile

ilgili ayrıntılı bilgi Dergipark Sayfasındaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve Dergipark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

a. Makalelerin bir başlığı bulunmalı.

b. Makale türü yazılmalı.

c. Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri, ORCID bilgileri belirtilmeli.

d. Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı.

e. Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli, tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı.

f. Katkı (varsa) belirtilmeli.

g. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmeli.

5.1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları ve soyadları büyük harflerle koyu renkte, adresler normal eğik karakterle yazılmalıdır.

5.4. Öz

İki yüz kelimeyi geçmemeli. Öz, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özün başlığı ve metin kısmı ana metinden farklı karakter ve punto ile yazılmalıdır. Tek paragraf olmalıdır. Öz içinde; yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özün altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir. İngilizce öz de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

5.5.1. Ana Metin: Makale A4 boyutunda sayfa üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar yedi bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Çizelgeler: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olmalı, her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orjinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konularak aşağıdaki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b. Metin içinde çok yazarlı yayınlara değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

5.7. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıdaki örneklerde verildiği gibi düzenlenmelidir. Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.) uygun olmalıdır.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt numarası, (sayı numarası), sayfa numarası.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, ss. 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, düzenlendiği yerin adı, sayfa numarası.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Yazar adları, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi:

http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

5.7.6. Kişisel Görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişiler, görüşmenin yapıldığı şehrin adı:

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi, her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayınlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önem-

senmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci Dergipark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Ithenticate benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education, training and social sciences are introduced, discussed and delivered to the related parties with a scientific, academic and theoretical sense.

2. SUBJECT AND CONTENT

Articles in the field of education and social sciences are featured in The Journal of National Education. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on rese- arch, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments and up-to-date.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the project and sponsor, date, issue and number of the project must be added.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, articles are evaluated from three aspects;

a) Compliance with application requirements (Whether the information and documents specified in Article 6 have been fully loaded)

b) Compliance with the writing rules of the journal (Correct use of language and fluency, orthographic rules, article word count, number of words, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc.)

c) Compliance with the scope of the journal and scientific requirements (Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, the contribution of the results and suggestions to education and toward to current educational practices etc.)

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, the articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and audience, are returned even if they are complete and very successful. Rejection reasons are not created for such articles. No international scientific journal has such a feedback obligation.

In the case of detecting very small deficiencies in some articles it doesnt require returns. In this case, missing information or document is requested by sending a message to the author through the Dergipark system. Follow-up of these messages is the responsibility of the author. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the Dergipark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation. These articles appropriate for publication principles are subject to plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. The decision-making authority regarding the similarity rate belongs to the Pre-Review Board, and the board may request direct rejection or correction. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial

Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to three qualified referees who are well known in the field with their works. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Referee reports are kept secret and saved for five years. The review reports are not sent to the author. The review process is completed in an average of three months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the Dergipark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and Dergipark.

Copy right is allowed if referenced.

4. LANGUAGE

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

a. Articles must have a title,

b. Article type should be written,

c. Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses, ORCID information should be specified,

d. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

e. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in sub- sections; it must end with results and suggestions.

f. Contributions, if there are, must be acknowledged,

g. References must be added at the end.

5.1. Title

Turkish and English title should be relevant and should not exceed fifteen words in bold, all capital characters.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

5.4. Abstract

Abstracts should not exceed two hundred words projecting the aim, method and the result of the work as relevant and short as possible and it should be a single paragraph. The abstract title and the text should be written in different characters from the main text. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added after leaving a blank line below the abstract text.

5.5. Article

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, 1.5 line spacing and with 12 font size (Times New Roman font). 3 cm space should be

left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed seven thousand words and thirty pages.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, main text sections, acknowledgement, bibliography and annexes. Main titles should be written in lowercase and bold.

5.5.3. Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraph after the title must be started.

5.5.4. Subtitles: all should be written in bold and only the first letter in the first word of the title should be capital case. The text should be continued on the same line with two dots at the end of the title.

5.5.5. Figures: In order to avoid printing ad reduction difficulties, figures should be drawn/printed with a smooth and sufficient line thickness and resolution. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

5.5.6. Tables: should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

5.5.7. Images: should be bright, clear with high contrast and resolution (300 dpi). The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing: In citing the text, the following rules should be followed. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column (;) should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5.6. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

5.7. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. In order to ensure spelling unity in the journal, the use of capital letters should be arranged as given in the examples below. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

5.7.1. Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume, (issue), page number(s).:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

5.7.3. Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarnda Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

5.7.4. Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of report or thesis), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

5.7.5. Internet References

Internet address, title of the text and author name(s), publication date on the Internet. http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

5.7.6. Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

5.7.8. The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

6. ARTICLE SUBMISSION

Milli Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the Dergipark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the Dergipark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, contact information of the authors (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID information.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Ithenticate similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Milli Eğitim Dergisi.